Е. Н. Федорович
ИСТОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (XIX — XX ВЕКА)
DirectMEDIA

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Данное пособие содержит описание наиболее изученного периода истории отечественного музыкального образования светской ориентации – X1X и XX вв., а также анализ становления и развития фортепианных, скрипичных, альтовых и виолончельных профессиональных школ. В нем представлена история реорганизации системы профессионального музыкального образования в советский период и анализ ее современных проблем.

- Елена Нариманович Федорович
  - ОТ АВТОРА
  - ВВЕДЕНИЕ
  - ГЛАВА 1. ЗАРОЖДЕНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СВЕТСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА
  - ГЛАВА 2. НОВЫЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ И ФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД
  - ГЛАВА 3. ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ XX ВЕКА
  - ЗАКЛЮЧЕНИЕ
  - БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК
- notes
  - *

Елена Нариманович Федорович История профессионального музыкального образования в России (XIX – XX века). 2-е изд

ОТ АВТОРА

Данное пособие предназначено для курса «История музыкального образования», изучаемого студентами музыкально-педагогических факультетов педвузов и в настоящее время не имеющего достаточного учебно-методического обеспечения.

История профессионального музыкального образования в России пока еще не получила целостного освещения в научной и учебной литературе. Это связано с тем, что история музыкального образования является относительно молодой отраслью педагогической науки. Вплоть до 30-х гг. XX столетия историко-педагогические исследования в области музыкального образования развивались внутри музыкознания и не имели самостоятельности.

В 30 – 40 гг. XX в. и в дальнейшем стали появляться фундаментальные труды по истории музыкального образования. Наиболее развитой отраслью этой науки в настоящее время является история общего музыкального воспитания, исследованная в работах О.А. Апраксиной, Д.Л. Локшина и др. История профессионального музыкального образования преимущественно сосредоточена в исследованиях его отдельных отраслей (фортепианная педагогика – в работах А. Д. Алексеева, Л.А. Баренбойма, В.А. Натансона, Я.И. Мильштейна, С.И. Савшинского, С.М. Хентовой, Г.М. Цыпина и др.; вокальная педагогика – в трудах В.А. Багадурова, К.Ф. Никольской-Береговской и др.; скрипичная педагогика – в работах Л.Н. Раабена, В.Ю. Григорьева и др.)

Для воссоздания целостной истории отечественного музыкального образования большое значение имеют исследования Е.В. Николаевой и Н.А. Терентьевой.

Опираясь на труды этих и других авторов, мы предприняли попытку освещения истории становления и развития отечественного профессионального музыкального образования. С этой целью необходимо проанализировать как становление данной ветви музыкального образования в социально-историческом ракурсе, так и содержание педагогических систем отдельных выдающихся представителей исполнительского искусства, основавших соответствующие исполнительские школы.

Данное пособие содержит описание наиболее изученного периода истории отечественного музыкального образования светской ориентации – XIX и XX вв., а также анализ становления и развития фортепианных, скрипичных, альтовых и виолончельных профессиональных школ. В нем представлена история

реорганизации системы профессионального музыкального образования в советский период и анализ ее современных проблем.

ВВЕДЕНИЕ

На рубеже третьего тысячелетия активизируется интерес к историческим исследованиям: человечество заново осмысливает пройденный путь. Не является исключением и педагогика. История педагогики дает нам возможность установить эффективность педагогических теорий, направлений, систем. Поэтому изучение истории педагогики имеет большое значение с точки зрения проблем настоящего и будущего. В опыте предыдущих поколений – как положительном, так и отрицательном – мы черпаем ответы на вопросы, которые сегодня ставит перед нами педагогическая реальность.

История российского музыкального образования уходит корнями во времена язычества. Однако как целостная наука она до сих пор не получила концептуального раскрытия. Различные эпохи, ветви и виды музыкального образования, педагогические системы отдельных выдающихся деятелей исследовались неоднократно, но как целостность, имеющая свою логику, история отечественного музыкального образования только сейчас становится предметом научного анализа и обобщения.

Одной из особенностей музыкального образования является одновременное существование и развитие двух его основных ветвей: общего и профессионального. Это объясняется тем, что, с одной стороны, музыкальное образование должно охватывать всех: без него гармоничное интеллектуальное и нравственное развитие личности невозможно; с другой стороны, овладение музыкой как профессией требует усвоения значительного объема знаний, умений и навыков, а также ранней специализации.

Содержание и формы профессионального музыкального образования существенно отличаются от содержания и форм общего музыкального образования начиная с самого раннего этапа обучения.

Это отличие определяется разными целями профессионального и общего образования: подготовка музыкантов-профессионалов в первом случае и обще-музыкальное и общекультурное развитие – во втором. В современной музыкально-образовательной практике существует организационно закрепленное разграничение общего и профессионального музыкального образования. Массовое обучение музыке и подготовка музыкантов-профессионалов осуществляются в различных учебных заведениях; разделение существует и на уровне подготовки педагогических кадров для двух ветвей музыкального образования.

Несмотря на то что явное разделение данных ветвей началось в России лишь на рубеже XIX–XX вв., его истоки прослеживаются начиная с древнейших форм музыкального сознания и, соответственно, с передачи опыта последующим поколениям.

В недрах языческой музыкальной культуры народов России начали складываться предпосылки профессионализации музыкального искусства, стимулирующие развитие как музыкального мастерства исполнителей, так и способов приобретения ими знаний, умений и навыков [46. С. 69]. Постепенно выделились группы людей, для которых музыка стала предметом их профессиональной деятельности. Естественно, передача знаний, умений и навыков внутри, условно говоря, профессиональной группы производилась на основе иного содержания и иными методами, чем распространение музыкального опыта на остальную массу людей.

Этот процесс в России (так же, как и на других территориях) продолжался и в последующие периоды. С появлением нотации он получил новое качество, так как усложнилось содержание музыкальных знаний. К примеру, обучение певчих при монастырях и княжеских дворах (устно-письменная богослужебная традиция) и передача опыта в скоморошестве (устная фольклорная традиция) уже носили черты профессионализма, так как ставили целью не только собственно служение Богу (в первом случае) или развлечение (во втором), но подготовку людей, способных осуществлять соответствующее музыкальное воздействие на массу.

Резкое усиление профессиональной направленности музыкального образования происходило по мере проникновения в Россию западноевропейской светской музыкальной традиции, фактически положившей начало развитию в России музыкального образования *светской ориентации*, в то время как в предыдущие периоды господствующее положение занимало музыкальное образование *религиозно-духовной ориентации*. Особое значение для профессионализации музыкального образования светской ориентации имело развитие инструментального музицирования. Это было обусловлено тем, что игра на музыкальном инструменте требует более длительного формирования умений и навыков, чем любые формы вокально-хоровой деятельности. В результате содержание музыкально-образовательного процесса в области обучения игре на музыкальных инструментах (в первую очередь – клавишных как наиболее распространенных и универсальных) фактически становилось профессиональным, что явилось фактором повышения музыкальной культуры общества, с одной стороны, и ограничило распространение данного вида обучения в

масштабе всего общества – с другой.

Вместе с тем собственно профессиональное музыкальное образование как система начало в России отсчет только с 1862 г. (создание первой русской консерватории). До этого профессиональное музыкальное образование носило ограниченный характер: профессиональных музыкантов готовили в Театральных училищах (Петербургском и Московском) и Придворной певческой капелле. Причем учились в этих учебных заведениях в основном дети представителей мещанского сословия – для представителей дворянства профессиональные занятия музыкой считались недопустимыми. Но именно высшее сословие имело доступ к музыкальному образованию высшего качества (платные учителя музыки, дорогие инструменты, пособия на иностранных языках, которыми владели представители дворянства); общекультурный уровень высшего сословия также способствовал подготовке квалифицированных музыкантов. Парадокс заключался в том, что они имели право именоваться только любителями. С созданием консерваторий это противоречие было постепенно разрешено. До того элементы профессионального содержания музыкального образования вплетались в систему, не имеющую разграничения по принципу профессионализма.

Создание первых консерваторий сначала в Петербурге и Москве, а затем в других крупнейших центрах России, дополнившееся в дальнейшем сетью училищ и школ, дало начало собственно профессиональной ветви музыкального образования. Причем исторически данный процесс сложился так, что профессиональный уровень российского музыкального образования уже на первом этапе был очень высок, во многом благодаря А. Г. и Н.Г. Рубинштейнам.

Все остальные виды музыкального образования продолжали иметь двоякую цель: наиболее успешно обучающиеся со временем входили в профессиональную ветвь (по таким направлениям, как теория музыки и композиция, фортепиано, оркестровые инструменты, вокал); остальные получали общее музыкальное образование. Большинство населения России (низший социальный слой) систематическим музыкальным образованием вообще не затрагивалось, так как музыка не была обязательным предметом для всеобщего образования.

К концу XIX в. и в России, и в Западной Европе педагогическая мысль постепенно приходит к двум основным выводам: во-первых, музыкальное образование должно охватывать всех; во-вторых, содержание, методы и формы общего и профессионального музыкального образования должны быть

различными, поскольку различны их цели. Это привело к созданию и организационному закреплению двух основных ветвей музыкального образования, которые существуют и развиваются в процессе тесного взаимодействия и взаимовлияния.

Необходимость изучения профессиональной ветви отечественного музыкального образования определяется следующими факторами:

1. Профессиональное образование образует корневую систему музыкального образования. Все музыканты, в том числе и работающие в системе общего музыкального образования, являются профессионалами и несут традиции профессионального музыкального образования в своей деятельности.

2. Отечественное профессиональное музыкальное образование отличается высоким уровнем, основанным на устойчивых художественно-музыкальных и педагогических традициях, и содержит ценный опыт, являющийся достоянием мировой культуры.

3. Российское профессиональное музыкальное образование в области инструментального музицирования происходит главным образом из светской художественно-музыкальной традиции, заимствованной из музыкальной культуры Западной Европы. Поэтому данный вид образования наиболее тесно связан с общемировыми тенденциями, что способствует процессам взаимного обогащения.

Особо следует отметить ценность опыта отечественного профессионального музыкального образования для будущих учителей музыки, которые для полноценной и успешной профессиональной деятельности должны знать историю своего предмета. В настоящее время на большинстве музыкальных факультетов педагогических вузов подробно изучается история лишь одной ветви музыкального образования – общего музыкального образования XX в. Предшествующие периоды вплоть до конца X1X в., а также история профессионального образования XX в. практически не входят в сферу изучения. Подробное изучение студентами истории музыки не может компенсировать этот пробел, так как история музыки изучается в искусствоведческом, а не педагогическом ракурсе.

Между тем учителя музыки являются музыкантами-профессионалами, на всем протяжении своего обучения впитывающими в первую очередь традиции профессионального обучения и призванными трансформировать эти богатейшие традиции в системе общего музыкального образования. Недостаточное знание истории отечественного

профессионального музыкального образования неизбежно обеднит содержание деятельности учителя музыки в общеобразовательной школе даже при условии владения методикой общего музыкального обучения.

Помимо знакомства с общими закономерностями профессионального музыкального образования и этапами его становления и развития, данное пособие освещает педагогическую деятельность выдающихся музыкантов, работавших в области профессионального образования. Подробное изучение педагогических систем выдающихся отечественных музыкантов, в своей деятельности зачастую предвосхищавших педагогику будущего, позволит учителям музыки значительно расширить свои музыкальные и педагогические знания.

Цель данного пособия – ликвидировать имеющиеся на сегодняшний день пробелы в профессиональной подготовке учителей музыки в области изучения ими истории своего предмета. Знание истории отечественного профессионального музыкального образования позволит создать у педагогов-музыкантов более целостную картину становления и развития музыкального искусства, образования и педагогики.

ГЛАВА 1. ЗАРОЖДЕНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СВЕТСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

1.1. Зарождение фортепианной педагогики в России

Понятие «российская фортепианная педагогика» возникло во второй половине XIX в. – значительно позднее возникновения аналогичного понятия в Западной Европе. Это было обусловлено объективными историческими причинами, в силу которых культурное развитие России в целом отставало от западноевропейского. Одним из результатов такого отставания явилось то, что светская музыкальная традиция не выросла из недр собственной российской культуры, а была заимствована из европейской культуры. Заимствованы были и занимающие главенствующее положение в светской музыкальной традиции клавишные музыкальные инструменты – предшественники фортепиано.

Клавесин проник в Россию с петровскими реформами – в конце XVII в., но в то время широкого распространения не получил и существовал лишь как средство развлечения при дворе и в домах высшей знати. Только в последней трети XVIII в. и в начале XIX в. клавесин и первые образцы фортепиано начали завоевывать признание в России. К этому времени клавирное искусство в Западной Европе уже переживало расцвет: были созданы все произведения французских клавесинистов и английских верджиналистов, Д. Скарлатти, Г. – Ф. Генделя, И.С. Баха и его сыновей, Й. Гайдна и В.А. Моцарта; в расцвете находилось фортепианное творчество Л. Бетховена, зарождался фортепианный романтизм. Все это обеспечивалось высоким уровнем фортепианной педагогики, позволявшим постоянно воспитывать новые поколения исполнителей и просвещенных любителей. На этом фоне Россия выглядела далекой фортепианной «провинцией»; ее отставание от исполнительских и педагогических достижений Европы казалось непреодолимым.

Между тем состояние фортепианной педагогики в той или иной стране является показателем процессов гораздо более масштабных, чем развитие одной музыкальной отрасли. Обусловлено это особой ролью фортепиано в музыкальном образовании.

Универсальность фортепиано и безграничность его возможностей по сравнению с другими музыкальными инструментами отмечались неоднократно. Важно то, что универсальность не только создает тембровые, гармонические, фактурные и прочие возможности для музыкантов-профессионалов (хотя и этого одного было бы уже достаточно, чтобы выделить фортепиано в ряду музыкальных инструментов), но и позволяет активно вовлекать людей в процесс общего музыкального образования и просвещения.

Вот как объясняет исключительную роль фортепиано в развитии личности обучающихся Г.М. Цыпин:

> ■ во-первых, многоголосие фортепиано дает ему значительно более широкие возможности по сравнению со всеми другими музыкальными инструментами, включая человеческий голос. Многоголосие делает возможным воплощение в звучании любых, самых сложных структур, воспроизведение практически неисчерпаемых комбинаций звуков. Владеющему фортепиано доступно все в мире музыки. Отсюда – и богатство фортепианной литературы по сравнению с литературой для других инструментов, и возможности исполнения любых переложений;
>
> ■ во-вторых, играющий на фортепиано знакомится с музыкой не умозрительно, а посредством практической деятельности. В соответствии с закономерностями психологии «подкрепление» интеллектуальных операций деятельностью, связанной с практическим воспроизведением усваиваемого материала, оказывается наиболее плодотворным;
>
> ■ в-третьих, исключительно широкими развивающими возможностями обладает сама литература для фортепиано, его учебно-педагогический репертуар, охватывающий множество самых различных художественно-стилевых явлений и категорий [61].

Перечисленные возможности фортепиано, имеющие большое значение для развития личности обучающихся, служат основой той особой роли, которую фортепиано играет в общем музыкальном образовании и просвещении. Кроме этого,

необходимо назвать еще следующие факторы:

- относительный демократизм фортепиано. В эпоху, когда не существовало звукозаписи, концертная жизнь была относительно скудной и являлась принадлежностью крупных городов, а передвижения были затруднены, позволить себе регулярно посещать концерты (тем более содержать оркестры и капеллы) могли только очень состоятельные люди. Фортепиано давало возможность исполнить и прослушать оперу, симфонию или произведения для хора в домашних условиях;
- относительная простота начального обучения на фортепиано. Закрепленный темперированный строй фортепиано не требует от начинающих учащихся столь тонкого звуковысотного слуха, как струнные, духовые инструменты или пение. В то же время даже невысокий уровень владения фортепиано, в основном доступный любителям, позволяет значительно расширять свой музыкальный и общий кругозор, формировать эстетические запросы.

Данные особенности фортепиано еще в период его распространения в Западной Европе привели к тому, что фортепианная (клавирная) педагогика была направлена на три основные вида деятельности: 1) профессиональное исполнительство со значительными виртуозными достижениями; 2) любительское музицирование, распространенное вначале среди высшего, а затем и среднего социального слоя; 3) приобщение широкого круга учащихся к музыке средствами фортепиано, закладывающее фундамент общего музыкального образования.

Таким образом, можно утверждать, что уровень развития фортепианной педагогики во многом определяет уровень музыкальной культуры в целом. В Западной Европе процесс становления и развития фортепианной педагогики происходил плавно и последовательно на протяжении нескольких веков и являлся, с одной стороны, закономерным отражением развития общей и музыкальной культуры, с другой – фактором ее повышения.

В начале XIX в. фортепиано в России стало быстро распространяться сначала среди дворянства, а затем в кругах городской интеллигенции. Фортепианное музицирование культивировалось в известных салонах и кружках («музыкальные собрания» М. Виельгорского, В. Одоевского, З. Волконской и др.),

а также во множестве семейств определенного уровня достатка. Как отмечает Г.М. Цыпин, фортепиано в дореволюционной России «…целиком и полностью отвечает возрастающей потребности русских людей слушать музыку, Приятное времяпрепровождение для одних, фортепианное музицирование служит важным, зачастую единственным средством удовлетворения музыкально-эстетических запросов других. Этим и определяется его существенная роль в культурном укладе русского дореволюционного быта» [60. С. 15].

Несмотря на значительный интерес к фортепианному музицированию, в российском общественном мнении первой половины XIX в. господствовало резко отрицательное отношение к профессионализации музыкального образования вообще и обучения игре на фортепиано в частности. Это объясняется сословными предрассудками того времени, в соответствии с которыми музыка как ремесло могла быть уделом людей низкого социального ранга, а для человека «из общества» занятия музыкой, как и всяким искусством, могли быть лишь средством развлечения. Тем не менее фортепианное музицирование даже в любительском виде сыграло в тот период большую роль в музыкальном просвещении общества и подготовило почву для возникновения профессионального фортепианного исполнительства и педагогики.

Обучение основам игры на фортепиано в России конца XVIII – начала XIX в. велось посредством частного домашнего преподавания. Частными учителями были преимущественно иностранцы, что объяснялось отсутствием в России той поры собственных преподавателей фортепианной игры. Этот вид преподавания сыграл важную историческую роль в развитии российского музыкального образования.

Конечно, среди множества иностранцев – учителей фортепианной игры – было немало людей, далеких от музыки и незнакомых с методиками преподавания. Репертуар и методы частного фортепианного обучения того периода сейчас справедливо кажутся во многом наивными. Но, во-первых, даже в таком виде распространение фортепианного музицирования способствовало популяризации фортепиано, а следовательно, и повышению общей музыкальной культуры значительной части населения, во-вторых, наряду со случайными людьми, в Россию приехали многие крупные музыканты.

Это, в первую очередь, ирландский композитор и пианист Дж. Фильд, для которого Россия стала второй родиной и который чрезвычайно много сделал для российской культуры вообще и музыкального образования в частности; А. А. Герке, у которого

брали уроки фортепианной игры М.П. Мусоргский и П.И. Чайковский; А. И. Виллуан, воспитатель братьев А. Г. и Н.Г. Рубинштейнов; А. А. Гензельт, создавший одно из первых развернутых руководств по методике обучения игре на фортепиано «На многолетнем опыте основанные правила преподавания фортепианной игры, составленные Адольфом Гензельтом, руководство для преподавателей и учениц во вверенных его надзору казенных заведениях» (1869).

«Правила» Гензельта важны не только тем, что это одно из первых крупных фортепианно-методических пособий на русском языке; в них впервые говорится о важности осмысления музыкального материала и тщательного изучения музыкального произведения. Несмотря на то, что «Правила» были адресованы прежде всего изучающим фортепианную игру в общеобразовательных учебных заведениях, акцент на общем развитии учащихся, который явно просматривается в них, важен и для исторически более поздних форм профессионального обучения. В тот период, когда поверхностная виртуозность и блеск зачастую доминировали в обучении различным видам музыкального исполнительства даже в западноевропейских странах с развитой культурой исполнительского искусства, такой ракурс свидетельствовал о передовых методах в преподавании фортепианной игры.

Еще одной важной чертой становления музыкального образования в России конца XVIII – первой половины XIX вв. является преподавание игры на музыкальных инструментах – оркестровых и фортепиано – в немузыкальных государственных учебных заведениях. Создаются «клавикордные классы» (впоследствии фортепианные) в Московском университете, Смольном институте, Академии художеств, Университетском благородном пансионе, Петербургском и Московском воспитательных домах; позднее – в Петербургском, Казанском, Харьковском и других университетах. Фортепианные классы также возникают в столичных и провинциальных гимназиях, кадетских корпусах, лицеях, пансионах и т.д.

Этот вид музыкального образования нельзя было в полной мере отнести ни к общему, ни к профессиональному. С общим музыкальным образованием его роднило то, что в нем не ставилась цель подготовить музыканта-профессионала; обучение осуществлялось для общего развития. Но в то же время общее (обязательное) музыкальное образование в России того периода существовало только в виде практики церковного пения; обучение игре на фортепиано начиналось только на уровне относительно привилегированных учебных заведений и было платным.

Содержание инструментального обучения (оно велось также на скрипке, виолончели, флейте и т.д., но фортепианное было самым распространенным), включающее сложную систему знаний, умений и навыков, также носило черты профессионализма.

Не случайно многие крупные российские музыканты начинали свое музыкальное образование именно в фортепианных классах немузыкальных учебных заведений (П.И. Чайковский, М.П. Мусоргский, Н.С. Зверев и др.)

Важным фактором для формирования и массовой музыкальной культуры, и зачатков профессионального музыкального образования в России в этот период стало повсеместное преподавание фортепиано в женских учебных заведениях. Из различных пансионов, институтов благородных девиц и других подобных учреждений, в которых, как правило, воспитывались девушки не только из высшего сословия, но и из семей со средним достатком, выходили подготовленные учительницы музыки, которые затем учили игре на фортепиано собственных детей или нанимались на работу в качестве гувернанток, в обязанности которых также входило обучение детей музыке. Разумеется, в методах преподавания фортепианной игры в подобных учреждениях с точки зрения сегодняшних требований было много неверного, а подчас и нелепого (преобладание «салонного» репертуара невысокого художественного уровня, скромное общемузыкальное развитие, множество недостатков в организации системы игровых движений, звукоизвлечения, педализации и т.д.) Тем не менее следует признать, что система обязательной музыкальной подготовки девушек из высшего и среднего сословий в большой мере способствовала привнесению фортепианного музицирования в широкие слои населения, по существу сделав его неотъемлемым элементом быта сотен тысяч семей. К названным типам учебных заведений необходимо добавить также женские епархиальные училища, в которых обучались, как правило, дочери представителей духовенства и где для желающих осуществлялось, наряду с обучением церковному пению, также обучение игре на музыкальных инструментах, преимущественно фортепиано [1].

Характеризуя систему музыкального образования в женских закрытых и полузакрытых учебных заведениях, А. Г. Масловский отмечает, что несмотря на отпечаток замкнутости, связанной со спецификой обстановки в этих учреждениях, именно в них впервые в России происходило становление традиции подготовки непосредственно фортепианных педагогов и был выработан тот учебный комплекс (фортепианный класс, сольфеджио, гармония, «класс совместной игры», педагогическая практика), который

впоследствии применялся в консерваториях [32]. Кроме того, преподавание в женских институтах способствовало появлению первых руководств по методике обучения игре на фортепиано. Это были, помимо уже упоминавшихся «Правил» Гензельта, также первое в России фортепианное руководство под названием «Полная школа для фортепиано, или новый и легчайший способ, по которому можно основательно научиться играть на фортепиано, с изъяснением инструмента положенных. С прибавлением разных примеров для упражнения, состоящих из сонат, польских, ронд, вальсов, кадрилей и некоторых народных песен. В Санкт-Петербурге при Императорской Академии наук, 1816 года» (автор – преподаватель Смольного института и Театрального училища Иван Прач, чех по рождению); «Методы обучения фортепиано и основных правил музыки. Руководство, составленное для молодых учителей и учительниц» И. Фукса (1844); «Общее руководство к изучению музыки, или Все, что всякий, играющий на каком-либо инструменте и особенно на фортепианах, должен знать» В. Лемоха (1848) и др.

Все перечисленные особенности музыкального музыкального образования в России конца XVIII – первой половины XIX в. свидетельствуют о том, что фортепианное музицирование стало одновременно и одним из направлений будущего профессионального музыкального образования, и средством массового музыкального воспитания и просвещения, которое также осуществлялось главным образом через обучение игре на фортепиано. Это, как пишет Г.М. Цыпин, «…характерный штрих исторической панорамы русской (равно как и западноевропейской) бытовой музыкальной культуры, характерная тенденция многолетних художественно-просветительских процессов, издавна совершавшихся в недрах общества. Учат молодежь в русских домах и учебных заведениях пению и танцам, популярны гитара, скрипка, виолончель и некоторые другие инструменты, однако практическое ознакомление с фортепиано – как признанное, наиболее распространенное средство музыкально-эстетического развития тысяч и тысяч людей – вне конкуренции» [60. С. 18].

Широкое распространение фортепиано как средства музыкального образования, просвещения и просто культурного досуга многих людей в сочетании со становлением могучей и самобытной композиторской школы ко второй половине XIX в. выдвинуло Россию на авансцену мировой музыкальной культуры и способствовало появлению крупных российских пианистов и педагогов, внесших неоценимый вклад в мировое исполнительское искусство и фортепианную педагогику.

Несмотря на позднее, по сравнению с Западной Европой, проникновение в Россию фортепиано, а также практическое отсутствие в ней до второй половины XIX в. светских профессиональных музыкальных учебных заведений, общественно-музыкальная жизнь этого периода подготовила почву для бурного и яркого расцвета российского фортепианного искусства и фортепианной педагогики, которые и по сей день являются феноменом мирового уровня.

1.2. Создание первых русских консерваторий

Становление системы профессионального музыкального образования, начавшееся с создания первых русских консерваторий, а также расцвет российского исполнительского искусства и музыкальной педагогики во второй половине XIX в. тесно связаны прежде всего с именами братьев А. Г. Рубинштейна (1829–1894) и Н.Г. Рубинштейна (1835–1881). Крупнейшие музыканты своего времени, педагоги, общественные деятели, братья Рубинштейны отдали значительную часть своего редкого таланта музыкальному образованию и просвещению России. Они явились мощными катализаторами процессов, уже назревавших в недрах российского музыкального искусства и музыкального образования. Во многом благодаря им отечественное профессиональное музыкальное образование, определившись как самостоятельная отрасль значительно позднее аналогичного процесса в Западной Европе, практически сразу начало функционировать на высочайшем уровне; сохраняет оно высокий уровень, несмотря на множество потрясших Россию социальных катаклизмов, и теперь. Поэтому, прежде чем рассматривать собственно процесс создания первых консерваторий, необходимо остановиться на творческом облике их основоположников.

Братья Антон и Николай Рубинштейны происходили из обедневшей купеческой семьи. Их учителем музыки был известный московский педагог А. И. Виллуан, в педагогической системе которого среди прочих выделялись два важнейших положения: во-первых, фундаментом совершенствования ученика он считал аналитическую работу и активизацию мысли; во-вторых, обращал особое внимание на певучую игру как основу выразительности фортепианного исполнения. В 1830– 1840-е гг., когда в фортепианной педагогике господствовал односторонне виртуозный подход к обучению, а работа над звуком зачастую сводилась к выработке «крепкого удара», взгляды Виллуана выделялись прогрессивностью.

Братья Рубинштейны с самых ранних лет поражали окружающих своей феноменальной одаренностью – как общемузыкальной, так и фортепианно-двигательной. Когда четырехлетнего Николая начали обучать игре на фортепиано, двенадцатилетний Антон уже концертировал со сложным репертуаром. В 1841– 1843 гг. Антон Рубинштейн вместе с Виллуаном совершил большое концертное турне по Европе. По возвращении он концертирует с восьмилетним Николаем, тоже чрезвычайно одаренным. В 1844 г. мать увезла их за границу для продолжения образования. Интересны мотивы этого поступка: как справедливо полагает Л.А. Баренбойм, «…опираясь на свои жизненные наблюдения, она пришла к заключению, что в будущем, когда сыновья подрастут, русские аристократы-меломаны «поверят» в искусство ее детей и помогут их артистической карьере лишь в том случае, если они станут учениками зарубежных маэстро» [7. С. 27]. Такая ситуация свидетельствовала об отсутствии в России собственной авторитетной фортепианной школы, и именно в результате деятельности братьев Рубинштейнов ситуация к 1870-м – 1880-м гг. поменяется на противоположную: из других стран начнут приезжать в Россию талантливые молодые музыканты, чтобы учиться у российских педагогов.

Еще в юном возрасте братья Рубинштейны удостоились высоких оценок таких музыкантов, как Ф. Лист, Ф. Шопен, Ф. Мендельсон, Дж. Мейербер. Ф. Лист даже высказывал такую точку зрения, что Антону Рубинштейну уже в 13-летнем возрасте не следовало продолжать обучение, так как вмешательство извне может только ослабить силу этого изумительного дарования. Поэтому Антон Рубинштейн в период учебы за границей брал только уроки теории и композиции у известного немецкого музыканта З. Дена (Николай, помимо этого, еще занимался по фортепиано у Т. Куллака). По возвращении в Россию они продолжили концертную деятельность.

Биографы Рубинштейнов поражаются тому, как дети, начавшие столь яркую карьеру вундеркиндов, не превратились в «пустых» виртуозов, угождающих публике: при такой ранней и громкой концертной славе эта опасность была очень велика. Но и Антон, и Николай Рубинштейны как личности были неизмеримо выше понятия «виртуоз». Оба проявляли, помимо музыкальных способностей, огромную тягу к знаниям. Так, Николай, не прекращая занятий музыкой, окончил юридический факультет Московского университета, что сблизило его со многими просвещенными людьми из среды московской интеллигенции. Антон, преодолевая множество трудностей, не опускался до

концертирования «в угоду публике»; напротив, он постоянно занимался композицией, совершенствовался как пианист и дирижер и шел по пути усложнения программ и насыщения их исключительно музыкой высокого художественного уровня.

Как пианист Антон Рубинштейн во второй половине XIX в. не знал себе равных во всем мире (Ф. Лист относительно рано прекратил концертную деятельность). Ему была свойственна так называемая «фресковая» манера игры, отличавшаяся размахом, исполинской силой, монументальностью художественных концепций. Слушатели отмечали необычайную певучесть исполнения, богатого красочными оттенками, а также мастерство фразировки и «широту» дыхания.

Все это делало воздействие А. Г. Рубинштейна на аудиторию поистине магическим. Когда в поздний период творчества в его игре стали появляться пианистические «шероховатости» (как говорил сам А. Рубинштейн, иногда у него «полконцерта попадало под рояль»), публика фальшивых нот просто не замечала.

Обладая таким неотразимым воздействием на слушателей, А. Г. Рубинштейн смело утверждал новый тип концертной программы: он почти не включал в программы – как фортепианные, так и симфонические, в которых выступал в качестве дирижера, – салонно-виртуозных произведений ради «отдыха» публики. Венцом музыкально-просветительской деятельности Антона Рубинштейна были его знаменитые «Исторические концерты», проведенные в сезоне 1885 – 1886 гг., которые он дал в крупнейших городах России, Европы и США. Программы «Исторических концертов» включали произведения всех крупнейших композиторов, писавших для фортепиано или клавира: от английских верджиналистов до русских современников Рубинштейна. Значение этих концертов трудно переоценить: по существу, Антон Рубинштейн вел просветительскую работу в масштабе всей России – и не только России, если учитывать географию его концертных поездок.

В игре младшего Рубинштейна – Николая – не было такого стихийного порыва, как у Антона, но в ней не было и «случайностей»: все отличалось безукоризненной точностью. Подобно брату, Н.Г. Рубинштейн приложил немало усилий для распространения высокохудожественных произведений мировой фортепианной и симфонической литературы (он также совмещал фортепианное исполнительство с дирижированием). Н.Г. Рубинштейн много и хорошо играл произведения Шумана, Шопена, Листа, способствовал «очищению» их от чуждых им наслоений, возникших в «салонной» манере игры. Особенно

много внимания уделял Н.Г. Рубинштейн исполнению и пропаганде произведений П.И. Чайковского. Их творческое содружество продолжалось до самой смерти Николая Григорьевича. Н.Г. Рубинштейн не только лучше, чем кто-либо, играл фортепианные произведения Чайковского, но и вдохновил композитора на создание многих из них (в расчете на громадные виртуозные возможности Николая Григорьевича был написан и знаменитый Концерт bmoll).

Артисты такого масштаба, как А. Г. и Н.Г. Рубинштейны, вошли бы в историю даже в том случае, если бы они занимались только своим искусством. Но оба не довольствовались этой ролью; весь свой талант, обширнейшую эрудицию, огромный авторитет они направили на музыкальное просвещение России, подъем ее духовной культуры. С этой целью необходимо было создание профессиональных музыкальных учебных заведений – консерваторий.

В середине XIX в. положение профессиональных музыкантов в России оставалось сложным. Часть их продолжали быть крепостными помещиков; музыкальная деятельность как профессия не была легализована, и закон признавал лишь тех музыкантов, которые состояли на службе в казенных учреждениях: в придворных театрах, институтах благородных девиц и других государственных заведениях. Лицам дворянского звания закон косвенно запрещал заниматься профессиональной музыкально-сценической деятельностью (открыто занимаясь ею, они обязаны были отказаться от дворянского звания).

Концертная жизнь также была скудной, особенно в Москве. В Петербурге с 1802 г. существовало Филармоническое общество, которое, хотя и нерегулярно, все же знакомило слушателей с музыкальными новинками. В Москве не было специальной концертной организации, и серьезная музыка звучала совсем редко. Сцены театров были заняты преимущественно итальянской оперой. Основным источником распространения камерной музыки по-прежнему оставалось камерное музицирование, которое, хотя и было распространено в дворянских и богатых купеческих семьях, все же охватывало узкий круг людей.

Вместе с тем в обществе возрастала потребность в хорошей музыке. В Петербурге, а затем и в Москве появились так называемые Университетские концерты, где усилиями студенческого оркестра (дилетантского) и приглашенных музыкантов делались попытки исполнить симфоническую музыку. Это свидетельствовало о тяге просвещенной части молодежи к профессионализации музыкального образования.

Общественный подъем, характерный для атмосферы 1860-х

гг., способствовал тому, что крупнейшие музыканты России задумывались о путях кардинального переустройства отечественной музыкальной жизни. В России уже существовала сильная композиторская школа; создавались произведения, обессмертившие отечественное искусство. И вместе с тем вкусы большей части публики вполне удовлетворялись не лучшими образцами итальянской оперы, не сходившей со сцены. Это справедливо вызывало возмущение таких музыкантов и критиков, как А. Н. Серов, В.В. Стасов, М.А. Балакирев, А. Г. Рубинштейн. Однако пути разрешения ситуации виделись ими по-разному.

В.В. Стасов и композиторы Могучей кучки во главе с М.А. Балакиревым, справедливо полагая, что необходимо прекратить подражать Западу и начать способствовать развитию русского искусства, вместе с отрицанием не лучших образцов западной музыки отрицали и западный образец музыкального образования. Поскольку иного образца профессионального музыкального образования не существовало, «балакиревцы» и В.В. Стасов выступали против профессионализации музыкального образования. Они опасались, что русские консерватории станут копией немецких, в которых зачастую абстрактно-универсальная техника заглушала живую музыкальную мысль [4. Т. 1. С. 244].

С этой позицией был категорически не согласен А. Г. Рубинштейн. Принадлежа к историческим деятелям, привносящим в российскую культуру лучшие достижения западной цивилизации, Антон Рубинштейн одинаково способствовал и распространению в России лучших произведений русских и зарубежных композиторов, и становлению в ней профессионального музыкального образования по западному образцу, справедливо полагая, что уровень культуры, в том числе музыкальной, в Западной Европе выше, чем в России.

Вместе с тем он был не меньшим врагом музыкальной схоластики, чем кучкисты, которые недооценивали его намерение перенести в Россию западные формы музыкального образования, наполнив их иным содержанием. Исторически сложилось так, что ему пришлось преодолевать не только объективные трудности, сопровождающие такое сложное дело, как создание первой русской консерватории, но и субъективные: негативное отношение к этому даже ряда выдающихся российских музыкантов.

Первым шагом, одновременно способствовавшим распространению в России камерной и симфонической музыки и подготовившим почву для открытия консерватории, было создание Русского музыкального общества (Императорское русское музыкальное общество, ИРМО или РМО). Идея его

создания принадлежит А. Г. Рубинштейну, который со всей мощью своего музыкального и организаторского дара начал знакомить Россию прежде всего с лучшими классическими и современными произведениями. За относительно короткий срок – с 1859 по 1866 гг. в петербургских программах РМО прозвучала почти вся исполняемая музыкальная классика и музыка современных композиторов. Под управлением А. Г. Рубинштейна были исполнены сочинения Бетховена: девять симфоний, увертюры «Леонора» и «Кориолан», увертюра к опере «Фиделио», фантазия для фортепиано, хора и оркестра, месса До мажор и отрывки из «Торжественной мессы», концерты для фортепиано с оркестром (сольную партию в них с блеском исполнил сам А. Г. Рубинштейн).

Прозвучали также фрагменты из опер Глюка и ораторий Генделя, фрагменты из вокально-хоровых произведений Баха; симфонии Моцарта, отрывки из его опер «Волшебная флейта», «Дон-Жуан» и «Похищение из сераля». Исполнялись симфонические произведения и современных зарубежных композиторов: Медельсона, Шумана, Листа, Берлиоза, Вагнера. В концертах камерной музыки прозвучали фортепианные произведения, трио и квартеты Моцарта, Бетховена, Шуберта, Шумана и Мендельсона. Все эти сочинения российские любители музыки ранее могли изучать только по нотным изданиям.

В 1860 г. был сделан следующий шаг: в Петербурге, в помещении Михайловского дворца (ныне Русского музея), также по инициативе А. Г. Рубинштейна открылись общедоступные Музыкальные классы. Их программа преследовала цель привлечь широкий круг любителей музыки к дальнейшему профессиональному образованию и предусматривала обучение теории музыки и пению. Несмотря на то, что обучение вначале было бесплатным, а затем проводилось за небольшую плату, на призыв А. Г. Рубинштейна преподавать в Музыкальных классах (тоже бесплатно или за символическую плату) откликнулись великолепные музыканты. Фортепиано преподавали известные пианисты Т. Лешетицкий и Ф.И. Беггров; класс скрипки вел композитор и придворный солист Г. Венявский; виолончели – дирижер, солист придворного оркестра К. Шуберт. Сольное пение вела известная певица-сопрано Г. Ниссен-Саломан. Хоровым классом руководили композитор и дирижер Итальянской оперы в Петербурге О. Дютш, а также крупнейший русский хоровой дирижер и композитор Г.Я. Ломакин (в тот же период совместно с М.А. Балакиревым создавший Бесплатную музыкальную школу). Занятия по теории вел Н.Н. Заремба, у которого стал заниматься одним из первых слушателей Музыкальных классов П.И.

Чайковский.

Такое блестящее созвездие музыкантов, впоследствии составившее и преподавательский костяк Петербургской консерватории, объясняет, почему российское профессиональное музыкальное образование, едва зародившись, миновав возможные болезни роста, слабость и неуверенность первых шагов, практически сразу достигло очень высокого уровня. Заслуга А. Г. Рубинштейна состоит не только в том, что он организовал и возглавил Музыкальные классы, а впоследствии консерваторию; он магией своего имени, своего колоссального всемирного авторитета привлек к делу российского профессионального музыкального образования великолепные силы, сразу обеспечившие высокий уровень. Музыканты, имевшие славу лучших артистов и педагогов Европы (Т. Лешетицкий, Г. Венявский и др.), стали служить российскому музыкальному образованию. В январе 1861 г. А. Г. Рубинштейн выступил со статьей «о музыке в России», в которой обратился к русской общественности с горячим призывом поддержать идею об учреждении консерватории. В марте того же года он составил «Доклад о необходимости открытия в Петербурге музыкального училища» (так одно время предполагалось назвать будущую консерваторию). В докладе, как и в статье, Рубинштейн указывал, что «несмотря на бесспорно сильные музыкальные способности русского народа, все наши оркестры наполнены иностранцами, все преподаватели музыки у нас иностранцы» (Цит. по: [4. Т. 1. С. 261]).

А. Г. Рубинштейна заботил и социальный состав будущих учеников консерватории. Он писал: «Те сословия и те классы, из которых можно было бы ожидать появления большего числа лиц, занимающихся музыкой с целью приготовить себя для оркестров или в звание учителей, – или не имеют средств получить музыкальное образование, или … не имеют в виду надежды или уверенности, что, посвятив себя музыке, они будут иметь возможность продолжать постоянно идти по этому пути» (Цит. по: [Там же]). Он беспокоился о том, что одаренным людям, которые рождаются с музыкальным талантом независимо от социальной принадлежности, нечем будет платить за обучение или же их заберут в рекруты, в сельскую среду и т.д. Известно, что значительную часть своего директорского гонорара он вносил в виде платы за неимущих учеников.

Осенью 1862 г. состоялось торжественное открытие Петербургской консерватории – первой русской консерватории. А. Г. Рубинштейн обратился к преподавателям, ученикам и музыкальной общественности со словами: «Будемте работать

вместе, будем помогать друг другу, будем стараться дорогое для нас искусство поставить на ту высоту, на которой оно должно стоять у народа, столь богато одаренного способностями к музыкальному искусству; будемте неутомимыми служителями того искусства, которое возвышает душу и облагораживает человека» [4. Т. 1. С. 263].

Занятия в консерватории велись по следующим специальностям: теория музыки и композиция, фортепиано, оркестровые инструменты, вокал. Из современных музыкальных специальностей отсутствовали только обучение хоровому дирижированию (оно было сосредоточено в Синодальном училище в Москве и Придворной певческой капелле в Петербурге), а также обучение игре на народных инструментах, которым еще предстояло завоевать право войти в круг профессиональных музыкальных инструментов. Не велось также и обучение оперному и симфоническому дирижированию: оно еще не выделилось в область музыкальной деятельности с четко очерченным предметом.

Преподавательский состав Петербургской консерватории еще более пополнился по сравнению с Музыкальными классами: в ней в разные годы вели педагогическую деятельность такие музыканты, как известнейшая во всем мире пианистка, ученица Ф. Листа С. Ментер; крупнейшая пианистка России и одна из звезд мировой величины А. Есипова (ученица Т. Лешетицкого); Л. Брассен (ученик И.Мошелеса); скрипач Л. Ауэр, виолончелисты К. Давыдов и А. Вержбилович. В 1871 г. начал свою многолетнюю работу в Петербургской консерватории Н.А. Римский-Корсаков.

Для того чтобы поднять престиж звания «свободного художника», которое консерватория получила право присваивать оканчивающим, А. Г. Рубинштейн подал заявление о своем желании «держать экзамен на звание свободного художника» (Цит. по: [4. Т. 1. С. 263]) и представил свои сочинения. Специально созданная комиссия из профессоров консерватории и других петербургских музыкантов единодушно присвоила ему искомое звание. Таким образом, первый диплом об окончании Петербургской консерватории получил ее основатель.

Тем временем в Москве примеру своего старшего брата Антона Рубинштейна (или «петербургского» Рубинштейна, как его стали называть), следовал Николай Рубинштейн («московский» Рубинштейн). По его инициативе сразу вслед за созданием РМО открылось московское отделение этой организации, которое возглавил 24-летний Н.Г. Рубинштейн. Затем при московском отделении РМО были созданы Музыкальные классы, в которых прежде изучались элементарная теория музыки и хоровое пение,

а затем начинались занятия по сольному пению и игре на музыкальных инструментах. Занятия проводились на квартире Н.Г. Рубинштейна. Уже тогда Николай Григорьевич начал приглашать на преподавательскую работу авторитетных музыкантов. Так, из Петербурга он пригласил известного композитора А. Н. Серова, который некоторое время вел занятия по теории музыки. Н.Г. Рубинштейну также принадлежала инициатива пригласить на должность профессора П.И. Чайковского, которого он сумел оценить задолго до создания композитором своих лучших сочинений. В 1866 г. П.И. Чайковский, один из первых выпускников Петербургской консерватории, стал одним из первых профессоров Московской.

Музыкальные классы с самого начала рассматривались как фундамент будущей консерватории, и 1 сентября 1866 г. Московская консерватория начала работу. Кроме П.И. Чайковского и Н.Г. Рубинштейна, занятия вели Г.А. Ларош, Н.А. Губерт и К.К. Альбрехт (теоретический курс), пианисты А. И. Дюбюк (ученик Дж. Фильда), А. Доор (ученик К. Черни), К. Клиндворт (ученик Ф. Листа). В младших фортепианных классах занятия вел Н.С. Зверев – ученик А. И. Дюбюка. Педагогами по классам скрипки и виолончели стали представители бельгийской, чешской, немецкой, австрийской школ Ф. Лауб, И. Гржимали, Б. Коссман, В. Фитценгаген. Сольное пение вели русские певцы А. Д. Александрова-Кочетова, В.Н. Кашперов и А. Р. Осберг, а также представитель итальянской оперной школы Дж. Гальвани. С певцами над дикцией работал крупнейший актер Малого театра С.В. Шумский. Через несколько лет преподавательскую деятельность начал один из лучших выпускников Московской консерватории С.И. Танеев.

В первые десятилетия своего существования консерватории, в отличие от современных высших учебных заведений, включали высшую, среднюю и даже часть начальной ступеней профессионального музыкального образования. Принимались в консерваторию чаще всего дети или подростки (за исключением вокала), имеющие первичную музыкальную подготовку. В консерватории, помимо музыкальных дисциплин, они получали необходимую общеобразовательную подготовку, где акцент делался на дисциплинах гуманитарного характера.

Курс обучения был рассчитан в среднем на девять лет и включал два отделения – младшее (низшее) и старшее (высшее). На низшем отделении обучались пять лет, после чего было необходимо выдержать сложный переходный экзамен. Выдержавшие его переводились на высшее отделение, где спустя четыре года должны были держать выпускной («окончательный»)

экзамен, после чего получали звание «свободного художника». Не выдерживавшие соответствующие экзамены не переводились на высшее отделение или не получали звание «свободного художника».

Требований на экзаменах с самого начала были установлены очень высокие: окончить консерваторию со званием «свободного художника» могли только молодые музыканты, готовые к самостоятельной концертной деятельности и имевшие достаточно обширный репертуар высшего уровня сложности. Особо отличившиеся награждались золотой или серебряной медалью.

Не сдавшие соответствующие экзамены могли продолжать обучение (оно было платным; плата составляла примерно 200 рублей в год). Особо одаренные ученики из неимущих семей в индивидуальном порядке полностью или частично освобождались от платы. Таким образом, консерватории могли готовить музыкантов высшей квалификации и в то же время обучать тех, кто не достигал выдающихся успехов, но хотел учиться музыке на профессиональном уровне.

На одном из первых заседаний совета Московской консерватории Н.Г. Рубинштейн произнес речь, в которой указал, что консерватория должна «… приготовить не только специалистов по тому или иному инструменту, но и музыкантов в обширнейшем смысле этого слова» [7. С. 105]. В этом высказывании сформулирован важнейший принцип работы и Московской, и Петербургской консерваторий, который на многие годы вперед определил и их высокий уровень, и порожденный им высочайший уровень российского профессионального музыкального образования, а также музыкального исполнительства в целом.*

В западноевропейской музыкальной педагогике в XIX в., наряду с ценными педагогическими достижениями отдельных крупных музыкантов (Л. Бетховена, Ф. Шопена, Ф. Листа и др.), существовал, а в массовом обучении преобладал подход, утверждавший внешние, формальные ценности: виртуозность, зачастую лишенную содержания, внешнюю бравурность, блеск, скорость игры и т.д. Данный подход получил особенно широкое распространение в период расцвета виртуозного исполнительства (первая половина XIX в.)

Этот тип исполнительства и соответствующей педагогики так характеризует музыковед Г.В. Крауклис: «Начинает господствовать определенный тип пианиста-виртуоза, владеющего блестящей техникой инструмента, которая и составляет основное в его игре и обеспечивает шумный, но

зачастую поверхностный успех у публики. Такие пианисты, не будучи творчески одаренными натурами, предпочитали заимствовать чужие музыкальные мысли, опять же из произведений, наиболее популярных у публики. Таковыми были любимые оперы главным образом итальянских композиторов» [29. С. 416].

Соответственно строилось и обучение – с опорой на формирование и развитие внешних виртуозных качеств. В обыденной педагогической практике это выражалось в многократных повторениях технических формул вне содержания музыки, без активного участия мышления и зачастую даже слуха обучающихся; многие руководства по обучению игре на фортепиано содержали советы читать художественную литературу во время пальцевой тренировки, чтобы не скучать во время занятий [60].

Поскольку первыми учителями музыки в России были иностранцы, то такой подход к обучению, естественно, начал получать распространение и здесь. В результате того, что профессиональное музыкальное образование светской ориентации возникло в России значительно позднее, чем в Западной Европе, российская музыкальная педагогика могла бы стать ухудшенным слепком с европейской. Однако этого не только не произошло. Напротив, российская музыкальная педагогика, в частности, педагогика профессионального музыкального образования, во второй половине XIX в. поднявшись на высочайший уровень, сохраняет его и поныне.

В числе основных причин этого – традиции преобладания содержания над формой, которые характерны для российского культурного менталитет и являются отличительными особенностями крупнейших российских музыкантов. Еще со времен средневекового богослужебного пения русским музыкантам была свойственна душевная настроенность на содержание как более важный момент по сравнению с внешними, формальными требованиями, техникой [45]. Эти традиции были продолжены и российской исполнительской школой, которая всегда отличалась (это наблюдается и сейчас) проникновением вглубь исполняемой музыки, эмоциональной насыщенностью, тем, что музыкальные критики разных стран называют «русской душой».

Крупнейшим представителей этого типа музыкантов являлся Антон Рубинштейн. И то, что именно он одновременно с Николаем Рубинштейном и целой плеядой выбранных ими музыкантов стал фактическим основателем светского профессионального музыкального образования в России, на

многие десятилетия вперед определило содержательную наполненность российской музыкальной педагогики и исполнительства.

Для того чтобы обучение в консерваториях не превратилось просто в школу виртуозной игры, основатели и первые директора Петербургской и Московской консерваторий Антон и Николай Рубинштейны прилагали немало усилий. Так, А. Г. Рубинштейн огромное внимание уделял самостоятельной работе учащихся. Хорошо понимая опасность «натаскивания», распространенного в обучении исполнительским профессиям, он в 1880-е гг. ввел в Петербургской консерватории испытания, которые давали возможность судить о подготовленности ученика к самостоятельной работе. По настоянию А. Г. Рубинштейна программы двух важнейших экзаменов («переходного» и «окончательного») ученики должны были разучить самостоятельно, без помощи педагога. Это требование представляется чрезмерно сложным и в настоящее время; но сама постановка задачи свидетельствует о направленности обучения на формирование самостоятельности как качества личности, а не на «натаскивание». Самостоятельно подготовить программу – значит не только уметь перенять необходимые приемы от педагога, но уметь обобщить все сказанное педагогом на протяжении обучения, сделать самостоятельные выводы, иметь собственные критерии, художественный вкус и многое другое, то есть представлять собой достаточно эрудированного музыканта и интеллектуально развитого человека. Причем собственно результат таких экзаменов – непосредственно исполнительский «показ» программы – чаще был значительно хуже, чем при «натаскивании», когда педагог и ученик совместно добиваются «гладкости» исполнения. А. Г. Рубинштейна это не смущало: сущность была для него важнее явления. К сожалению, сейчас, спустя столетие, большинство обучающихся исполнительству вновь подвергаются «натаскиванию». Таким образом, метод А. Г. Рубинштейна является прогрессивным и для сегодняшнего дня.

Н.Г. Рубинштейн, хотя и не требовал самостоятельной подготовки всей программы выпускного экзамена, также придавал большое значение самостоятельности учащихся, не терпя пустого подражательства. Он добивался, чтобы молодой музыкант как можно скорее научился самостоятельно работать, экспериментировать и искать. Н.Г. Рубинштейн не опасался выказать доверие к способному ученику и, объяснив ему задачу, на какое-то время давал ему возможность работать самому. Часть произведений выпускной программы ученики Московской консерватории также должны были готовить самостоятельно.

Много внимания Рубинштейны уделяли теоретическим знаниям учеников, всегда прослеживая внутреннюю связь между уровнем теоретической подготовки и исполнительской деятельностью молодых музыкантов. В архиве Петербургской консерватории сохранилась такая запись, сделанная рукой А. Г. Рубинштейна: «18-летним ничего не знающим (певцам и певицам) следует посоветовать записаться на 2 года в элементарную теорию с сольфеджием (при других обязательных предметах) и лишь потом поступать в специальный класс пения, а если не хотят – то гнать вон» [4. Т. 2. С. 329].

Н.Г. Рубинштейн порой удивлял учеников тем, что требовал знания предметов, на первый взгляд далеких от проблем, связанных с исполнением изучаемых произведений. Он беседовал с учениками о музыке разных стилей, литературе, требовал, чтобы они были в курсе происходящего в мире – и не только связанного с искусством. В основе этого также лежала забота прежде всего о развитии личности ученика; решение исполнительских задач должно было проистекать из возможностей личности, а не быть главным, как это было принято почти повсеместно в то время.

В 1880-е гг. А. Г. Рубинштейн настаивал на необходимости введения для учащихся консерватории учебных курсов, которые дали бы им широкое знание музыкальной литераторы по их специальности и понимание путей ее развития. Он включил в учебный план дисциплину «История литературы фортепианной музыки». Проект, скромно задуманный всего лишь как учебный курс, в исполнении гениального музыканта превратился в просветительскую акцию гигантского масштаба, подобную которой не знает история.

В этом курсе А. Г. Рубинштейн исполнил несколько сотен фортепианных произведений – фактически все наиболее значительные произведения, созданные для фортепиано или клавира, и сам давал к ним пояснения, художественные и педагогические комментарии. И исполнение, и лекции потрясли слушателей своим блеском и небывалой высоты художественным уровнем. Поражает и объем: в 1887 – 1888 гг. Рубинштейн провел 58 лекций-концертов, в которых исполнил 1302 произведения 79 авторов. В 1888 – 1889 гг. он сыграл 877 произведений 57 композиторов. Это только цифры, которые не отражают изумительного содержания лекций и феноменального воплощения музыки. Ц.А. Кюи, записавший и впоследствии издавший литературную часть этого курса, отмечал: «Только такой талантливый художник и гениальный пианист может так понимать и так передавать произведения других гениальных

художников всех времен и всех школ» [4. Т. 2. С. 337]. В числе прочих произведений во время этих лекций-концертов были исполнены такие полотна, как 48 прелюдий и фуг Баха, 32 сонаты Бетховена, все основные произведения эпохи романтизма.

Гигантская просветительская акция не только непосредственно вытекала из педагогической работы, но несла еще одну смысловую нагрузку, о которой важно вспомнить. По инициативе А. Г. Рубинштейна в Петербургской консерватории были созданы специальные педагогические отделения. Студенты этих отделений слушали лекции по методике преподавания своего предмета и проходили педагогическую практику под руководством профессора. А. Г. Рубинштейн еще в то время осознал разность задач, стоящих перед будущими исполнителями и будущими педагогами-музыкантами; в современных российских музыкальных учебных заведениях культуры (консерваториях, институтах искусств) проблема дифференциации обучения в соответствии с разностью этих задач не решена до сих пор.

Важно отметить, что требования, предъявляемые Рубинштейном к будущим педагогам, были чрезвычайно высоки, а по ряду параметров превосходили требования к исполнителям. Интересна запись, сделанная А. Г. Рубинштейном на одном из экзаменов: «…цифра 3 для исполнения [будущего учителя] недостаточна. Игра преподавателя должна быть очень удовлетворительна в смысле музыкальности при допускаемой недостаточной виртуозности» [4. Т. 2. С. 332].

Именно для будущих учителей музыки в первую очередь и был задуман курс «История литературы фортепианной музыки». Таким образом, А. Г. Рубинштейн, давший начало систематическому профессиональному музыкальному образованию в России в целом, также дал начало и различным ветвям этого образования, сохраняющимся поныне. Причем структура требований, предъявлявшихся им к подготовке исполнителей и педагогов, дифференцированный подход к их обучению, уровень преподавания – все это в комплексе в большинстве современных музыкальных и музыкально-педагогических учебных заведений сейчас, в конце XX в., достигнуто не полностью.

Усилиями А. Г. и Н.Г. Рубинштейнов и их соратников российская музыкальная педагогика приобрела в последней трети XIX в. огромный авторитет и международное признание. Именно им Россия обязана тем, что заняла одно из первых мест в сфере профессионального музыкального образования. В конце XIX в. русскому музыканту для того, чтобы усовершенствовать свое мастерство, уже не нужно было ехать за границу. Начался

обратный процесс: талантливых молодых людей из разных стран стали привлекать русские консерватории.

Первые русские консерватории создали основу для развития системы профессионального музыкального образования, наметили пути совершенствования исполнительских школ и способствовали подъему музыкальной культуры российского общества на принципиально новый уровень.

1.3. Становление российской фортепианной школы во второй половине XIX – начале XX века

Исполнительская школа – явление, одновременно принадлежащее к высшим достижениям художественной культуры и свидетельствующее об уровне развития профессионального музыкального образования, его «верхней планке». В России вторая половина XIX в. была определяющим временем для становления того, что впоследствии назовут «российская исполнительская школа».

Это понятие включает в себя более узкие: фортепианная школа, скрипичная и т.д.; они, в свою очередь делятся на различные ветви, к примеру московская фортепианная школа, петербургская скрипичная школа и т.д. Проследить формирование и развитие этих школ – одна из задач истории профессионального музыкального образования.

Отсчет существования самостоятельной российской фортепианной школы справедливо ведут от основоположников отечественного профессионального музыкального образования братьев Рубинштейнов. Помимо организаторской и музыкально-просветительской деятельности они занимались собственно педагогической работой в области фортепианной педагогики. Масштаб этих музыкантов предопределил то, что российская фортепианная школа с самого начала своего самостоятельного существования стала развиваться под их большим влиянием, которое явно прослеживается в ней и сейчас.

И Антон, и Николай Рубинштейны требовали от учеников прежде всего передачи содержания исполняемых произведений. А для этого необходимо было интенсивное общемузыкальное и интеллектуальное развитие учащихся, чему посвящалось немало усилий и в классах Рубинштейнов, и в созданных ими консерваториях. Вместе с тем большое значение придавалось и технике исполнения, без которой искусство пианиста не существует. Органичное сочетание художественного воспитания и обучения технике исполнения, в котором первое место занимает

содержание, – важнейшая особенность педагогики Рубинштейнов, ставшая традицией для российской фортепианной педагогики в целом.

Еще одно свойство искусства великих братьев – прежде всего оно отличало Антона Рубинштейна – стремление к «пению» на фортепиано, высочайшая культура звука, идущая от русской певческой традиции и продолжающаяся и ныне в российской фортепианной педагогике. В современных исследованиях отмечаются также такие черты, идущие от Рубинштейнов и ставшие неотъемлемым свойством всей российской фортепианной школы: преобладание репертуара высокой художественной ценности; бережное отношение к авторскому тексту; органичное сочетание методов показа, словесного пояснения и эмоционально-волевого воздействия; задушевность, психологизм и гуманность; личностно-ориентированный подход к ученикам, преобладание отношений сотрудничества (Г.М. Цыпин, А. Г. Каузова, Т.Г. Мариупольская).

Наряду с общими чертами в педагогике А. Г. и Н.Г. Рубинштейнов прослеживаются и существенные различия, давшие, по мнению Л.А. Баренбойма, начало двум ветвям российской фортепианной педагогики. Традиции двух этих направлений сохранились и сегодня, а различия, лежащие в их основе, относятся к методам преподавания.

Антон Рубинштейн в занятиях с учениками шел, как правило, от прочувствования исполняемой музыки к ее осмыслению, от эмоции к мысли. Обычно он начинал работу над музыкальным произведением с того, что увлекал молодого пианиста ассоциациями и образными сопоставлениями, направленными прежде всего на активизацию мира его чувств. Разумеется, он требовал от своих питомцев логической интерпретации, достигаемой дисциплиной музыкальной мысли, и добивался гармонии «прочувствованного» и «обдуманного». Но дорогу к слиянию двух начал он прокладывал, идя от эмоционального отношения к осмыслению музыки и широко пользуясь на всех этапах обучения тонким «переводом» искусства звуков на язык программности.

Иначе вел занятия Николай Рубинштейн. И он «заражал» учеников, но не словесными разъяснениями образного смысла исполняемой музыки, а впечатляющим показом. Генеральное же направление его работы было иным, чем у брата: через осмысление к переживанию, через мысль к чувству, через наблюдение над закономерностями самой музыки к познанию ее жизненного содержания.

Оба пути фортепианного обучения были продуктивны и

результативны, оба обладали достоинствами и оба таили в себе опасности. Не следует забывать, что и тот, и другой вид в чистом виде – абстракция; в действительности они часто переплетались. Но определенные и существенные тенденции оставались.

Педагогическая деятельность А. Г. Рубинштейна протекала в основном в Петербургской консерватории (он возглавил ее сразу после открытия, затем ряд лет посвятил интенсивной композиторской и исполнительской деятельности, связанной с гастрольными поездками по всему миру, а в 1887 г. вновь вернулся к директорству в консерватории).

Занимаясь с учениками, Антон Григорьевич стремился прежде всего воспитать в них художников, привить самостоятельность. Требуя при работе над произведением строжайшей точности в прочтении текста, он при этом более всего заботился о выявлении поэтического содержания музыки. С этой целью он часто прибегал к образным сравнениям и аналогиям. И. Гофман – самый известный из учеников А. Г. Рубинштейна, один из крупнейших пианистов мира конца XIX – первой половины XX в. – писал: «Его способ преподавания был таков, что делал всякого другого учителя в моих глазах похожим на школьного доктринера. Он избрал метод косвенного наставления посредством наводящих сравнений. Он касался музыкального в строгом смысле лишь в редких случаях. Этим путем он хотел пробудить во мне конкретно-музыкальное, как параллель к его обобщениям, и таким образом сохранить мою музыкальную индивидуальность» [22. С. 39]. При всей широте образных ассоциаций и глубине постижения эмоционального содержания музыки, А. Г. Рубинштейн требовал от учеников неукоснительно точного выполнения авторского текста. Вопрос о степени свободы интерпретатора в соблюдении авторских указаний всегда вызывал много дискуссий, и в конце XIX в. в Европе среди исполнителей было модно переиначивать текст: это считалось проявлением творческой самобытности. Русская фортепианная школа всегда следовала по пути точного воспроизведения авторских текстовых указаний, и родоначальниками такого отношения к тексту были Рубинштейны. Вот что писал по этому поводу Гофман: «Глазами, прикованными к печатным страницам, он следил за каждой нотой моей игры. Он, несомненно, был педантом, буквоедом, – как бы это ни казалось невероятным, особенно если принять во внимание те вольности, которые он позволял себе, когда сам играл те же произведения! Однажды я скромно обратил его внимание на этот кажущийся парадокс, он ответил: “Когда вы будете в том же возрасте, в каком я теперь, вы можете поступать

так же – если сумеете”» [22.С. 40].

На это многозначительное «если сумеете» впоследствии обращали внимание многие крупные пианисты, знакомившиеся с воспоминаниями Гофмана. В словах А. Г. Рубинштейна кратко сформулирована концепция степени свободы интерпретатора, в XX в. нашедшая свое развитие в трудах российских педагогов-пианистов, в частности А. Б. Гольденвейзера. Суть ее в том, что только исполнитель, который наиболее полно воплощает намерения автора, выраженные в тексте, имеет право уже за рамками этих намерений, опираясь на текстовой фундамент, проявить свою творческую индивидуальность.

Попытки «оригинальничанья» путем примитивного искажения текста, в то время столь популярные, свидетельствуют как раз о творческой беспомощности исполнителя. Вот почему для того, чтобы проявлять какие-либо вольности в тексте, надо, по словам А. Г. Рубинштейна, «суметь» это сделать.

Преемник творческого метода А. Г. Рубинштейна в педагогике XX в. Г.Г. Нейгауз полагал, что воспоминания о занятиях у А. Г. Рубинштейна дают наглядный пример лучшего педагогического приема, постановки важнейшей задачи, указывают прямой путь к цели исполнения. После прослушивания пьесы А. Г. Рубинштейн задавал вопросы о характере музыки: какова она – драматична, лирична, саркастична, торжественна, радостна, скорбна и т.д.? «Правильные ответы на такие вопросы, – пишет Г.Г. Нейгауз, – ответы, конечно, не словесные только, но конкретно воплощенные в исполнении, являются, мне кажется, высшим достижением педагогической мысли и практики, самым полным итогом совместных усилий учителя и ученика» [40. С. 193].

Чрезвычайно интересно с педагогической точки зрения упоминание Гофмана о том, что А. Г. Рубинштейн не позволял ему приносить на урок одно и то же произведение более одного раза. Антон Григорьевич объяснял это тем, что во второй раз он будет говорить совсем другое. По мнению Г.Г. Нейгауза, это «… свидетельствует о том, что А. Г. Рубинштейн был удивительный педагог и психолог. Он, очевидно, боялся смутить юношу, как бы талантлив тот ни был, слишком большой широтой и богатством своих музыкальных концепций, он сознательно ограничивал себя как педагог, он давал не все возможные советы, но только некоторые – самые нужные» [40.С. 200].

Еще одну знаменитую фразу, сказанную Гофману А. Г. Рубинштейном, уже в течение многих десятилетий повторяют пианисты. На вопрос об исполнительских средствах Антон Рубинштейн однажды ответил: «Играйте носом, но чтобы хорошо

звучало!» [22.С. 42]. Гофман трактует эту фразу как «помоги себе сам». В ней есть и еще один скрытый смысл: А. Г. Рубинштейн в эпоху, когда пианистические средства несли на себе отпечаток множества условностей, решительно утверждал приоритет содержания над средствами. Главное, по А. Г. Рубинштейну, «чтобы хорошо звучало», то есть содержание, а средства могут быть любыми, так как они вторичны.

Если попытаться суммировать то, что Антон Рубинштейн сделал для фортепианной педагогики, то можно прийти к выводу, что он создал не просто школу фортепианного исполнения, но нечто большее: как пишет Л.А. Баренбойм, «…почти никто из русских педагогов фортепианной игры его времени и ближайших последующих лет не избежал сильного воздействия не только его исполнительского искусства, но и его передовых исполнительских принципов» [7. С. 350]. Влияние Антона Рубинштейна сильно в российской фортепианной педагогике – ее лучших проявлениях – и по сей день.

В то время как для А. Г. Рубинштейна с его гигантским размахом деятельности педагогика была все же не основным занятием, его младший брат посвятил ей всю жизнь. Еще в молодости, когда Н.Г. Рубинштейн давал частные уроки и преподавал в Николаевском сиротском институте, он был известен как великолепный педагог; после образования музыкальных классов при РМО, а впоследствии – создания Московской консерватории Николай Григорьевич прославился не только как пианист и дирижер, но и как преподаватель. Сам Антон Григорьевич Рубинштейн однажды назвал своего младшего брата «великим учителем фортепианной игры». А вот слова виднейшего немецкого пианиста Э. Зауэра: «Не пристрастность и слепое обожание, а глубокое убеждение говорит во мне, когда я утверждаю, что как педагог Николай Рубинштейн не имел себе равного. Больше того, я осмелюсь утверждать, что по непостижимому мастерству и безграничной разносторонности не скоро найдется подобный ему» [26.С.15].

Эти слова были сказаны Э. Зауэром спустя двадцать лет после окончания занятий у Н.Г. Рубинштейна, причем Зауэр после безвременной смерти Николая Григорьевича учился у Ф. Листа. И подобных оценок педагогических способностей младшего Рубинштейна было множество.

Л.А. Баренбойм указывает следующие важнейшие принципы, на которые опирался в своей педагогической деятельности Н.Г. Рубинштейн.

Во-первых, он придавал серьезное значение всесторонности обучения и связи обучения с воспитанием. В годы, когда Н.Г.

Рубинштейн вел фортепианный класс, для массовой инструментально-исполнительской педагогики была характерна односторонность: учили умению владеть инструментом, читать нотный текст и в нем разбираться, то есть «учили играть». Н.Г. Рубинштейн и немногие другие крупные музыканты того времени придерживались иного взгляда. «Провидчески заглядывая в будущее музыкальной педагогики» (Л.А. Баренбойм), он полагал необходимым обучать ученика профессиональному мастерству в единстве с воспитанием всех сторон его личности. В середине XIX в. немногие из учителей музыки ставили своей задачей одновременно развивать человеческую личность, музыкальные умения, инструментальное мастерство и артистические способности.

Во-вторых, Н.Г. Рубинштейн ставил во главу угла воспитание самостоятельности (или, как тогда было принято говорить, самодеятельности) учащихся, не терпя слепого подражания.

В-третьих, Н.Г. Рубинштейн был убежден в необходимости строжайшей требовательности по отношению к учащимся и не прощал ни малейшей небрежности, умел строго спрашивать со своих питомцев, будучи непреклонным и взыскательным до придирчивости. Такая требовательность Николая Григорьевича была обусловлена тем, что он, если воспользоваться современной педагогической терминологией, вел занятия на высоком уровне трудности.

В-четвертых, он понимал, сколь значительную роль в познании искусства во время классных занятий и в домашней работе играет увлеченность. Сам он обладал великим педагогическим даром увлекать, великолепно умел своей живостью, горячностью и неожиданностью реакций повести за собой воспитанников и увлечь их изучаемым вопросом, будь то узкопрофессиональные или общехудожественные проблемы [7].

Особой заботой Н.Г. Рубинштейна оставалось развитие личности ученика. Он регулярно проводил с учениками беседы о музыке, литературе, художественных новинках, не давая замыкаться в узком кругу изучаемого репертуара. В беседах он старался довести до сознания учеников ряд продуманных им истин, к которым давно пришел сам, а именно: что все виды музыки – от серьезнейшей сонаты Бетховена до оперетты Оффенбаха – имеют право на уважение, если сочинены талантливо («попробуйте написать такую музыку, как “Прекрасная Елена”, – говорил он, – и вы окажетесь несостоятельными») [7. С. 221]; что надо учиться пользоваться *всем* богатством, которое дают человеку разные виды искусства; что сыграть пьесу, кажущуюся легкой, из-за малого числа нот,

отсутствия технических трудностей и небольшого объема, вовсе не просто и что исполнить какой-нибудь незатейливый вальс – большое умение, заключающееся прежде всего в необходимости вслушиваться в «романс без слов», который всегда лежит в основе хорошего вальса; что искусство звуков «заставляет людей обмениваться мыслями и чувствами, дает повод к серьезному разговору и веселому времяпрепровождению» [Там же]; что музыка, если обладать умением слушать ее обостренным слухом и погружаться в ее мир, *сама по себе* формирует личность – воздействует на эмоциональную и интеллектуальную сферы («успокоит чувства или разовьет их… одинаково разовьет и ум, заставив размышлять… разовьет и соображение, принуждая в звуках угадывать мысли») [Там же], тренирует память и внимание; что исполнитель, если он человек добросовестный, тщательно все продумает и никогда не удовлетворится бездумным проигрыванием.

Важно отметить и такую черту педагогики Н.Г. Рубинштейна, которую современная педагогическая наука называет индивидуальным подходом к учащемуся. Н.Г. Рубинштейн обладал педагогическим даром проникать в душу других и был убежден, что каждый ученик требует своего подхода. «Тонкое чутье, – писал Э. Зауэр, – позволяло ему обнаружить слабые стороны каждого и находить способы для их преодоления. Его девизом было “каждому свое”. Каждый талант получал индивидуальное развитие… Даже манера обращения зависела от темперамента и характера данного ученика» [26. С. 15].

Другой ученик Н.Г. Рубинштейна, выдающийся музыкант А. И. Зилоти, утверждал, что индивидуализированное обучение сказывалось на игре самого Н.Г. Рубинштейна во время занятий. Позанимавшись после его смерти недолго у Антона Григорьевича, Зилоти, сопоставляя методы работы обоих братьев, писал: «Я невольно вспоминаю уроки Николая Рубинштейна, который нам всегда так играл, чтобы мы все-таки не теряли из вида ближайшей точки к идеалу, то есть соображался со способностями каждого данного ученика и играл настолько хорошо, чтобы этот ученик не терял надежды когда-нибудь достигнуть этой точки. Н.Г. Рубинштейн играл каждому ученику иначе, то есть, чем лучше был ученик, тем лучше он играл, – и наоборот» (цит. по: [7. С. 218]).

Это наблюдение можно в разных вариантах встретить в воспоминаниях многих учеников Николая Григорьевича; говорили, сравнивая его показ с показом старшего брата, что после показа Антона Рубинштейна хочется закрыть рояль и больше никогда не подходить к нему, а после показа Николая

Рубинштейна, напротив, хочется заниматься еще больше. Другими словами, показ А. Г. Рубинштейна был скорее артистическим, а показ Н.Г. Рубинштейна – именно педагогическим.

Переведя слова учеников Николая Григорьевича на современный педагогический язык, можно утверждать, что он, говоря словами Л.С. Выготского, ориентировал учеников на зону ближайшего развития [17]. Нет сомнений, что современная концепция развивающего обучения в музыкальной педагогике опирается во многом на опыт работы братьев Рубинштейнов.

Говоря о педагогике А. Г. и Н.Г. Рубинштейнов, нельзя не упомянуть и таком важном факторе, как обаяние крупной личности. Таким обаянием обладали оба: блестящие артисты, музыканты с большой буквы. Они одними своими именами уже привлекали молодежь. Парадоксальные, афористичные высказывания Антона Григорьевича, изысканное остроумие Николая Григорьевича, блистательное мастерство обоих – эти качества сами по себе обладали мощным педагогическим воздействием. Попасть в класс Николая Рубинштейна было мечтой самых одаренных молодых музыкантов мира, а учиться у Антона Рубинштейна считал за счастье Иосиф Гофман, уже бывший к моменту начала занятий мировой знаменитостью. Он, бесспорно, является крупнейшим из учеников Антона Рубинштейна.

Среди множества учеников Николая Рубинштейна наиболее крупные фигуры – Э. Зауэр и А. Зилоти, а также С.И. Танеев, замечательный русский композитор и пианист, ставший главным продолжателем педагогической линии Н.Г. Рубинштейна. Он заимствовал у своего учителя очень многое: не только тип мышления – умение понимать музыку, опираясь на ее внутренние закономерности, но и способность проникать в индивидуальную психологию учащихся и вести их от интеллектуального понимания музыки к ее эмоциональному постижению. Крупнейший музыкальный критик тех лет Н.Д. Кашкин писал о Танееве: «Впоследствии он применял приемы преподавания Н.Г. Рубинштейна не только в классе фортепиано, но и в теории музыки… Даже в последнее время, обсуждая те или другие способы преподавания, он иногда говорил: “Николай Григорьевич в подобных случаях требовал того-то и того-то”, и это для него являлось как бы основным положением, не подлежащим оспариванию» (цит. по: [9. 238]). Фортепианной педагогикой Танеев занимался недолгое время. Но благодаря его пианистическим выступлениям, беседам в фортепианном и теоретическом классах о заветах Рубинштейна, четырехручному

музицированию на высоком исполнительском уровне с учениками и многому другому фортепианно-педагогические принципы Н.Г. Рубинштейна продолжают развиваться. Несомненно, рубинштейновские принципы оказали влияние на видного фортепианного педагога последующих лет – В.И.Сафонова.

С.В. Рахманинов, пианизм которого формировался на основе исполнительских традиций братьев Рубинштейнов, занимался у А. И. Зилоти, ученика Николая Григорьевича. Помимо этого, Рахманинов был связан с Н.Г. Рубинштейном и по другой линии – через Танеева, в теоретическом классе которого он обучался (а следовательно, и музицировал с ним на фортепиано, что оставляло на танеевских воспитанниках сильнейший отпечаток). Есть, по мнению Л.А. Баренбойма, основания утверждать, что музыкально-педагогические методы Николая Григорьевича – тоже через Танеева – были восприняты, получили живой отклик и развитие также и у другого воспитанника Московской консерватории – Л.В. Николаева, ставшего впоследствии основоположником ленинградской пианистической школы.

Если кратко суммировать сделанное Рубинштейнами для российского музыкального образования и просвещения, а также фортепианной педагогики, то основным является следующее:

1. Усилиями Рубинштейнов было создано профессиональное музыкальное образование и намечена его важная ветвь – музыкально-педагогическое образование.

2. Музыкально-просветительская деятельность огромного масштаба в сочетании с появлением профессиональных кадров способствовали резкому подъему музыкальной культуры всего российского общества. Россия из отсталой в музыкальном отношении страны, каковой она являлась еще в первой половине XIX в., к концу того же века превращается в один из музыкальных центров мира.

3. Фортепианная педагогика Рубинштейнов, давшая начало отечественной педагогике исполнительского искусства, несмотря на позднее по сравнению с Западной Европой ее возникновение в России, сложилась как наиболее прогрессивная в мире. Основные отличительные черты педагогики Рубинштейнов, получившие дальнейшее развитие в отечественной музыкальной педагогике:

- содержательность как приоритет содержания над внешними факторами, всегда имеющими значительный удельный вес в обучении исполнительскому искусству. Содержанием в данном случае является понимание художественной сути исполняемой музыки, для чего необходимо в первую очередь развитие личности

учащихся, формирование их общей и музыкальной эрудиции, которые должны опережать и определять становление технических навыков. Такой подход имел ярко выраженную прогрессивную направленность на фоне развития мировой музыкальной и общей педагогики;

■ самостоятельность учащихся. Вопреки традициям обучения, при которых наиболее существенные результаты (в их внешнем проявлении) достигались воспроизведением учащимися моделей, предложенных педагогом, Рубинштейны добивались самостоятельного постижения ими нового на основе усвоенных ранее закономерностей;

■ оптимальное сочетание рационального и эмоционального подходов в постижении музыки, что традиционно является проблемой музыкальной педагогики;

■ индивидуальный подход к учащимся различного уровня, учет психологических факторов, сочетание требовательности и предоставления свободы ученикам.

Педагогическая и просветительская деятельность братьев Рубинштейнов явилась мощным фундаментом, на котором начала свое интенсивное развитие профессиональная ветвь российской музыкальной педагогики в целом и фортепианная педагогика в частности. Рубинштейнами были заложены не просто определенные традиции, касавшиеся частных педагогических проблем; они создали традицию *высокого качества и прогрессивной направленности* российской музыкальной педагогики относительно уровня и направленности мировой педагогики в целом. Эти традиции были сохранены и продолжены последователями Рубинштейнов.

1.4. Российская фортепианная педагогика послерубинштейновского периода

В послерубинштейновский период российская музыкальная педагогика интенсивно развивалась. Из Петербургской и Московской консерваторий вышло немало ярких педагогов, прежде всего пианистов.

Плодотворность педагогики Рубинштейнов, ее наполненность лучшими достижениями мирового педагогического опыта нашли выражение также в том, что после ухода основоположников

традиции, заложенные ими, не потускнели, а напротив, воплотились в творчестве плеяды ярких педагогов-музыкантов.

В ряду крупных педагогов-пианистов конца XIX – начала XX вв. выделяются три фигуры: А. Н. Есипова, В.И. Сафонов и Ф.М. Блуменфельд. В их деятельности отчетливо прослеживаются не только новаторские фортепианно-методические установки, но, в первую очередь, ценное педагогическое содержание.

Одним из крупнейших музыкантов своего времени была Анна Николаевна Есипова (1851–1914), одаренность которой неоднократно отмечал сам А. Г. Рубинштейн. Среди женщин-пианисток она делила пальму первенства с С. Ментер и Т. Карреньо. В своем исполнительском искусстве Есипова проделала значительную эволюцию от салонных пьес второстепенных композиторов к репертуару, содержащему лишь произведения значительной художественной ценности. Искусство Есиповой высоко ценил А. Г. Рубинштейн, в 1880-е гг. называвший ее лучшей из современных пианистов.

Последние 20 лет жизни она посвятила в основном педагогической деятельности, и этот период в Петербургской консерватории называют «есиповским». Ее известность как блестящего педагога перешагнула границы России, и заниматься у нее, помимо молодых российских музыкантов, приезжали также пианисты, окончившие Парижскую, Берлинскую, Лейпцигскую консерватории.

Школа Есиповой отличалась, помимо высокого пианистического уровня, воспитанием высокой музыкальной культуры, вниманием к интеллектуальному развитию учащихся, в чем Есипова, не являясь прямой ученицей Рубинштейнов, несомненно, выступала как преемница их педагогических принципов. Так, она считала нецелесообразными занятия с учениками, у которых, как она писала в характеристиках, «бельэтаж пустует» [2. Ч. 3. С. 67]. В противовес распространенному мнению о том, что важнее всего «пальцы», Есипова утверждала приоритет интеллектуального развития, хотя и в выработке филигранного пианистического мастерства ей не было равных.

Об уровне педагогической деятельности Есиповой говорят имена ее учеников. Прежде всего, это один из музыкальных гениев XX в. С.С. Прокофьев, получивший у Есиповой пианистическую школу, во многом отразившуюся впоследствии на фактуре его фортепианных сочинений. По содержанию искусства Прокофьева можно отнести к художественным антиподам Есиповой: если эстетике последней были свойственны изящество, блеск, элегантность, то в произведениях и

пианистической манере Прокофьева доминируют предельная заостренность, напор, ярко выраженное ритмически упругое начало. Однако это противоречие во многом носит внешний характер; музыке Прокофьева также свойственны элегантность и филигранная отделка деталей, несмотря на совершенно иной гармонический и ритмический язык, нежели тот, который бытовал в эпоху Есиповой. Но и сам факт воспитания ею ученика, столь внешне непохожего на учителя, свидетельствует о широте педагогических взглядов Есиповой, ее умении подойти к каждому ученику, в том числе такой крупной личности, как Прокофьев, и привить ему лучшее из основ своего мастерства, не подавляя при этом его индивидуальности.

Кроме С.С. Прокофьева, среди учеников А. Н. Есиповой такие известные музыканты, как А. К. Боровский, В.Н. Дроздов, О.К. Калантарова, Н.Н. Позняковская, основательница грузинской фортепианной школы А. Д. Вирсаладзе, И.А. Венгерова, учениками которой в филадельфийском Кертисинституте были впоследствии ставшие классиками американской музыки Л. Бернстайн и С. Барбер. Примечательно, что многие ученики выдающейся пианистки становились не только концертирующими артистами, но и педагогами. Это также является педагогической заслугой Есиповой.

Чрезвычайно интересна личность Н.С. Зверева (1832–1893), работавшего на младшем отделении Московской консерватории и вошедшего в историю музыки как воспитатель А. И. Зилоти, А. Н. Скрябина и С.В. Рахманинова.

В молодости Зверев учился в Московском университете и занимался музыкой как любитель у А. Дюбюка и А. Гензельта. Затем, неожиданно получив наследство, сделал музыку своей профессией и занимался по теории у П.И. Чайковского (хотя был по возрасту старше учителя). Открывая консерваторию, Н.Г. Рубинштейн пригласил Зверева для работы с детьми на младшем отделении. Николай Сергеевич оказался талантливым педагогом: высокая требовательность сочеталась у него с огромной любовью к одаренным ученикам. Подростки из нуждающихся семей не только учились, но и жили у Зверева в своеобразном маленьком пансионе (в консерватории их называли «зверятами»). Зверев тратил заработок от частных уроков с малоодаренными, но богатыми учениками на содержание «зверят». Во многом благодаря ему мир узнал гений Рахманинова, которого Зверев не только выучил, но и вырастил.

Ярчайшей личностью, крупным музыкантом и выдающимся педагогом был Василий Ильич Сафонов (1852–1918), многие годы возглавлявший Московскую консерваторию в качестве директора.

Восприняв лучшие традиции А. Г. и Н.Г. Рубинштейнов, касающиеся содержательного исполнения и высокохудожественного репертуара, Сафонов развил и обогатил их. Его педагогические усилия были направлены на активизацию мышления учащихся в процессе овладения игрой на фортепиано.

Традиционная методика обучения игре на фортепиано, доминировавшая во второй половине XIX в., предполагала обязательные многочасовые ежедневные упражнения и повторения отдельных элементов разучиваемых произведений. Большая часть повторений должна была проводиться механически, без участия мышления.

Сафонов увидел в методических положениях педагогическую проблему: работа, проводившаяся механически, не только не давала необходимых творческих результатов, но и отрицательно влияла на формирование личности учащихся, тормозила их интеллектуальное развитие. Это, в свою очередь, вновь оборачивалось недостатками в исполнении: нелогичностью, непродуманностью всех структурных элементов исполняемых произведений, непониманием художественной цели и вытекающим отсюда неумением ее воплотить.

Создавая собственную методику обучения игре на фортепиано, Сафонов сумел поднять ее на теоретический уровень: в работе над конкретными технологическими проблемами добиваться активизации мышления и концентрации внимания учащихся, что в конечном счете оказывало развивающее воздействие на их личность.

К примеру, убедившись, что ученики консерватории, подчас даже самые сильные, не умеют правильно исполнять полифонические произведения Баха (что было не случайно, так как именно эти произведения требуют наибольшего участия мышления в процессе исполнения и разучивания), Сафонов стал заставлять их играть двухголосные инвенции Баха. Каждый голос надо было знать наизусть и играть выразительно, «как мелодию», одновременно с учеником, игравшим второй голос на другом инструменте. Ученики быстро убедились, что, выучив инвенцию традиционным «механическим» способом, они оказываются неспособны сыграть наизусть отдельные голоса – и это в простом для их уровня подготовки произведении! Такой способ работы с молодыми пианистами, считавшими себя уже готовыми к концертной деятельности (Сафонов преподавал только на старшем отделении консерватории, и у него учились наиболее сильные ученики), был смелым новшеством и вызвал немало толков. Однако опыт вполне оправдался: учащиеся стали значительно лучше слышать и исполнять не только

полифоническую музыку, но и многоголосную ткань неполифонических фортепианных произведений. Этот метод способствовал активизации мышления и сознательному отношению к работе над музыкальной тканью. Вот фрагмент воспоминаний ученицы В.И. Сафонова, впоследствии известной пианистки Е.А. Бекман-Щербины: «На лето Василий Ильич дал мне работу, которая состояла из нескольких фуг Баха и “Польской фантазии” Шопена. У Пабста за четыре года я прошла только четыре фуги, и те были… разжеваны и пережеваны им до последней ноты. Когда же я стала первый раз в жизни самостоятельно готовить задания Сафонову, требовавшему с первого урока исполнения наизусть со всеми оттенками и вообще уже законченной интерпретации, я … почувствовала себя не в своей тарелке… Небрежное голосоведение, неточно заученный текст – все это вызывало недоумение и возмущение Василия Ильича… Но я понимала, что Сафонов прав и что я до сих пор была только обезьяной, перенимавшей все то хорошее, что делали Гофман, Пабст и другие талантливые пианисты, а сама я еще ничего не могу создать собственными силами и должна приложить много стараний, чтобы научиться этому» [10. С. 43–44].

Небрежное голосоведение и неточно заученный текст – проблемы методического уровня, но Сафонов видел их психолого-педагогические корни: неумение работать сознательно. Вопросы активности сознания в процессе работы учащегося-пианиста находились в центре его занятий с учащимися над техникой. Не будучи удовлетворен содержанием существующих многочисленных упражнений, Сафонов создал собственные упражнения, которые длительное время использовались им на практике и в 1916 г. были опубликованы под названием «Новая формула. Мысли для учащих и учащихся на фортепиано».

Среди многочисленных сборников методический опус Сафонова – явление редкое потому, что предлагаемые в нем упражнения просто невозможно сыграть механически – такова их структура. Если до тех пор педагоги в лучшем случае ограничивались рекомендациями упражняться внимательно, то формулы Сафонова представляли собой упражнения не только и не столько для пальцев, сколько для ума.

В «Новой формуле» обращает на себя внимание также рекомендация разучивать трудные места без инструмента и «только тогда, когда пассаж совершенно ясно будет запечатлен в памяти посредством чтения, приступать к его игре на память на клавиатуре» [2. Ч. 3. С.70]. Таким образом, Сафонов продолжил разработку проблемы «умственной техники», намеченную еще Ф.

Листом и рядом других крупнейших пианистов первой половины XIX в.

С вопросами развития мышления и концентрации внимания в процессе работы тесно были связаны у Сафонова проблемы самостоятельности учеников и индивидуального педагогического подхода. Он прекрасно разбирался в свойствах личности и дарования каждого, умел найти к любому ученику особый подход и развить лучшее, что в нем было. «Изумительным было свойство Сафонова стимулировать творческую инициативу ученика, – вспоминал выдающийся пианист, органист и композитор А. Ф. Гедике. – Особенно ему удавалось быстро и незаметно для ученика произвести в нем желательный переворот. В течение года обучения у Сафонова – после долгих лет занятий у Пабста – я почувствовал в себе огромную перемену и многое для меня стало простым и понятным и облегчило мою работу на пианистическом поприще» (цит. по: [2. Ч. 3. С. 69]).

Опыт Сафонова как фортепианного педагога имеет историческое значение. Он создал свой педагогический метод, впитавший наиболее прогрессивные тенденции и идеи как российской, так и зарубежной педагогики. Выпускники Сафонова составили цвет российской и мировой музыкальной культуры: А. Н. Скрябин, Н.К. Метнер, Л.В. Николаев, К.Н. Игумнов, А. Б. Гольденвейзер, А. Ф. Гедике, И.А. Левин, Р. Левина, Г.Н. Беклемишев, Е.А. БекманЩербина, Ю.Д. Исерлис, Ф.Ф. Кенеман, Ел. Ф. и Евг.Ф. Гнесины и многие другие. Большинство из них продолжили педагогические традиции своего учителя: Л.В. Николаев стал основоположником ленинградской фортепианно-педагогической школы, К.Н. Игумнов и А. Б. Гольденвейзер – корифеями московской школы, сестры Гнесины – виднейшими деятелями музыкальной педагогики и просвещения; Р. Левина, много лет преподававшая в Джульярдской школе (США), воспитала таких музыкантов, как В. Клайберн, Д. Поллак, М. Дихтер, Дж. Броунинг; Ю.Д. Исерлис преподавал в Лондоне. Поколение музыкантов, учившихся у Сафонова, сыграло виднейшую роль в мировом музыкальном образовании и культуре XX в.

Еще один выдающийся музыкант-педагог – Феликс Михайлович Блуменфельд (1863-1931) – стал как бы связующим звеном между фортепианной педагогикой XIX и XX вв. Пианист, дирижер и композитор, сформировавшийся под влиянием А. Г. Рубинштейна и Н.А. Римского-Корсакова, Блуменфельд долгое время преподавал в Петербургской консерватории, затем возглавлял Киевскую консерваторию, а в последнее десятилетие жизни был профессором Московской консерватории. Среди его

учеников такие выдающиеся музыканты, как В. Горовиц, Г. Нейгауз, А. Дубянский, М. Гринберг, Л. Баренбойм, М. Раухвегер, А. Цфасман.

Блуменфельд развил и углубил содержательное начало в фортепианной педагогике, продолжив таким образом традиции братьев Рубинштейнов. Не будучи прямым учеником А. Г. Рубинштейна, Феликс Михайлович испытал его колоссальное влияние и как артист, и как педагог. Когда ему указывали на сходство его воззрений со взглядами И. Гофмана, Блуменфельд отвечал: «Удивительного в этом ничего нет. Источник-то у нас общий – советы Антона Рубинштейна» [8. С. 33].

Подобно Рубинштейнам, Блуменфельд в работе с учащимися шел от понимания художественной сути исполняемых произведений к их практическому воплощению. Он утверждал, что понимание смысла исполняемой музыки тесно связано с умением понять и увидеть общие закономерности искусства. Ученик Блуменфельда, крупный педагог-музыкант и исследователь Л.А. Баренбойм писал: «…создавая вокруг себя атмосферу “увлеченности”, “влюбленности” в искусство, Феликс Михайлович раздвигал кругозор учащихся, раскрывал перед ними познавательное, этическое и эстетическое значение искусства, понимание общественной миссии артиста-просветителя. Попадая в атмосферу класса Блуменфельда, юноша или девушка, до этого, может быть, воспринимавшие искусство поверхностно, не понимавшие связи искусства и жизни, любившие виртуозный “шик” или страдавшие самовлюбленностью, через несколько месяцев буквально преображались» [8. С. 37].

Создание на занятиях атмосферы увлеченности было, по мнению Баренбойма, не просто отличительным свойством, но осознанным и важнейшим педагогическим методом Блуменфельда. «В любой области обучения и воспитания эмоциональная заразительность – сильное средство воздействия, – писал Баренбойм. – В музыкально-исполнительской педагогике это средство приобретает особо важное значение в силу двух причин: во-первых, в силу самой специфики музыки, потому что вне прочувствования и переживания, то есть внеэмоционально, познать и понять содержание музыки невозможно; во-вторых, в силу самой специфики исполнительского искусства, потому что вне умения заражать других своими чувствами и мыслями невозможно артистическое исполнение. Блуменфельд… обладал тем высшим педагогическим артистизмом, без которого обучение искусству нередко превращается в обучение ремеслу» [8. С. 86-87].

Цель увлечь, заинтересовать студента преследовал и

педагогический показ Блуменфельда. Целесообразность педагогического показа на занятиях инструментальным исполнительством всегда являлась и продолжает быть предметом дискуссий, главным образом потому, что показ педагога, в особенности крупного музыканта, неизбежно вызывает желание подражать, что может подавить индивидуальность ученика.

Блуменфельд придерживался иного принципа. Он говорил: «Постоянно хлопочет о “сохранении индивидуальности” и носится с ней как с писаной торбой тот, кто индивидуальностью не обладает. Индивидуальная манера исполнения артиста формируется в процессе его жизненного и художественного опыта. А что до показа – то уж так заведено, что призывают “не показывать” педагоги, не умеющие этого делать» [8. С. 89].

Не боясь подавить индивидуальность ученика силой собственного артистического воздействия, Блуменфельд в конечном счете развивал эту индивидуальность, давая студенту выдержать «груз» художественно-эмоциональных впечатлений, возникающих в том числе и от показа педагога, и затем, на этой базе, самостоятельно сориентироваться в дальнейшем пути. Вот как характеризует Баренбойм необходимое соотношение влияния педагога и самостоятельности ученика: «Блуменфельд был, конечно, прав. Яркий и впечатляющий показ, способный возбудить и взволновать творческое воображение ученика, полезен, более того, – необходим в исполнительской педагогике. Такой показ ничего общего с натаскиванием не имеет. Пусть он и влечет за собой элементы подражания, но он ведет учеников вперед, к ранее недоступному и в конце концов к самостоятельным творческим исканиям. Не следует забывать, что все крупнейшие мастера искусств во время своего обучения кому-нибудь подражали или что-либо копировали. Благодаря этому, а не вопреки этому они развивали свою художественную индивидуальность и создавали впоследствии оригинальные произведения или находили свой исполнительский стиль» [8. С. 89].

Таким образом, Блуменфельд, развивая традиции «содержательной педагогики» Рубинштейнов, продолжил их методы, связанные с влиянием на учеников крупной артистической личности и созданием атмосферы эмоционально-увлеченного отношения к процессу обучения; вел поиски путей формирования индивидуальности и развития самостоятельности учащихся на прочном фундаменте необходимых знаний. Кроме того, исходя из перечисленных выше направлений, Блуменфельд наметил еще одну важнейшую линию в фортепианной педагогике, которую до него затрагивал Н.Г. Рубинштейн, а после

него блестяще развил племянник и лучший ученик Блуменфельда Г.Г. Нейгауз. Эта линия связана с пониманием учениками закономерностей искусства в целом, мышлением на уровне взаимосвязей, развитием общей и музыкальной эрудиции учеников как отправным пунктом и одновременно целью фортепианной педагогики.

Приведенное позволяет констатировать, что лучшие российские педагоги-пианисты конца XIX – начала XX вв. в своей деятельности преодолели рамки традиционной фортепианной методики и вышли к достижениям, опережавшим мировой уровень. Российская фортепианная школа XIX – начала XX вв. всего за несколько десятилетий своего существования дала миру такие имена, как А. Н. Есипова, В.И. Сафонов, Ф.М. Блуменфельд, С.И. Танеев, А. И. Зилоти, С.В. Рахманинов, А. Н. Скрябин, Н.К. Метнер, К.Н. Игумнов, А. Б. Гольденвейзер и мн. др.

Одновременно с формированием фортепианной школы во второй половине XIX в. в России стали появляться теоретические работы, посвященные вопросам фортепианно-исполнительского и педагогического искусства. Из них наиболее масштабным трудом является книга московского педагога М.Н. Курбатова «Несколько слов о художественном исполнении на фортепиано» (1899). В ней подробно рассматриваются основные вопросы, связанные с искусством интерпретации, а также обучением ему: проблемы соотношения авторского текста и свободы интерпретатора; степень «объективности» исполнителя; вопросы пианистической техники и ее связи с художественным содержанием произведения; проблемы воспитания пианиста-исполнителя. Этот труд, наряду с работами А. Н. Буховцева, положил начало отечественным традициям разработки проблем теории и истории пианизма.

1.5. Российская скрипичная и виолончельная школы конца XIX – начала XX веков

Петербургская и Московская консерватории стали центрами подготовки не только пианистов, но и скрипачей, и виолончелистов мирового класса. С конца XIX в. начинают отсчет своего существования российская скрипичная и виолончельная школы.

Становление скрипичной школы в России по времени несколько отставало от развития фортепианной. Среди причин этого можно назвать, помимо отсутствия собственных педагогических кадров, относительную бедность скрипичной литературы (по сравнению с фортепианной), в которой еще

больший удельный вес занимали произведения чисто виртуозного характера. В этом отношении значительному продвижению вперед способствовало создание в последней четверти XIX в. двух гениальных произведений: скрипичных концертов Брамса и Чайковского. Эти сочинения, написанные по словам Э. Ганслика, «не для скрипки, а против скрипки» (цит. по: [23. С. 724]), заставили скрипачей выйти за рамки чисто виртуозных представлений о природе инструмента и искать новые выразительные, в том числе технические, средства.

Негативным фактором, длительное время препятствовавшим созданию собственной скрипичной школы, являлось отсутствие методических пособий. За весь XIX в. в России появились только «Советы начинающему играть на скрипке» А. Ф. Львова, а также гаммы и упражнения Н.Я. Афанасьева. Не обобщался ценнейший опыт первых крупных российских скрипачей: Г. Венявского, Ф. Лауба, И. Гржимали, а также работавших в России А. Вьетана, А. Контского, К. Липиньского, зарубежных музыкантов.

Несмотря на эти факторы, объективно препятствовавшие развитию российской скрипичной школы, в середине 60-х гг. XX в. выдающийся американский скрипач Е. Цимбалист скажет, что в XX в. «в мире, по сути дела, существовала одна скрипичная школа – русская» (цит. по: [23. С. 724]). Это свидетельствует о несомненном и бурном прогрессе российской скрипичной школы на рубеже XIX – XX вв.

В ряду российских скрипачей XIX в. необходимо выделить выдающегося музыканта польского происхождения Генрика Венявского (1835 – 1880), одного из ведущих скрипачей мира, заложившего основы русской скрипичной школы. Венявский был музыкантом виртуозно-романтического склада, создавшим – и как композитор, и как исполнитель – множество шедевров скрипичного искусства. Учениками Венявского были такие великие скрипачи, как Эжен Изаи и Фриц Крейслер; ассистировал Венявскому Леопольд Ауэр. Именно с педагогической деятельностью Ауэра в основном связан небывалый взлет российского скрипичного искусства и педагогики.

Леопольд Ауэр (1845–1930) прожил долгую жизнь. Начав свою деятельность в Пеште, Вене, Париже и Ганновере (он учился у Р. Коне, Я. Донта, Й. Хельмесбергера, Д. Аляра – учителя П. Сарасате – и крупнейшего немецкого скрипача Й. Иоахима), он в 1868 г. по приглашению А. Г. Рубинштейна переехал в Россию и стал преподавать в Петербургской консерватории, где в течение нескольких десятилетий возглавлял подготовку скрипачей. Последние десятилетия жизни он работал в США. Таким образом, Ауэр по существу стал основателем и российской, и

американской скрипичной школ (причем последняя преимущественно состоит из выходцев из России). Обе эти школы, имеющие общие корни, доминировали в мире на протяжении всего XX в.: это и дало основание Е. Цимбалисту произнести его знаменитые слова. Учениками Ауэра и учениками его учеников были почти все крупнейшие скрипачи XX столетия: Я. Хейфец, Е. Цимбалист, М. Эльман, Н. Мильштейн (США); М.Б. Полякин, Л.М. Цейтлин, Б.О. Сибор, Д.Ф. Ойстрах, Л.Б. Коган (СССР). Многие из выдающихся скрипачей – представителей школы Ауэра – продолжили его исполнительские и педагогические традиции: А. И. Ямпольский, К.Г. Мострас, Л.М. Цейтлин, П.С. Столярский, Э. Млынарский, И. Галамян, Д.Ф. Ойстрах, Л.Б. Коган, Ю.И. Янкелевич и др. Всего Ауэр выпустил около 300 учеников.

Педагогический путь Л. Ауэра интересен тем, что в течение почти четверти века он придерживался в основном сложившихся традиций преподавания и не выпустил ни одного скрипача мирового класса. Но затем, выработав принципиально новую систему обучения, он добился поразительного эффекта. В.Ю. Григорьев пишет о новой системе Ауэра: «Буквально каждый год с начала XX века из его класса стали выходить один за другим великие скрипачи. Эта система была основана на “методе эксперимента” (когда талантливому ученику дается задание, как будто превышающее его возможности), опиралась на индивидуальность ученика, на его скрытые природные способности… Он ввел принцип “занятия без инструмента”, требовал от учеников “удерживать в пальцах” весь игранный репертуар, изучать партитуры сочинения. Им была применена новая – так называемая “русская хватка смычка”, когда пальцы на смычке располагаются заметно глубже, высокое положение локтя, что в целом расширяло возможности масштабной игры, плотного, мощного звучания инструмента» [23. С. 726].

Одной из главных задач педагога Ауэр считал пробуждение сознания ученика, его интеллекта. Он писал, что педагог должен «выразить необъяснимое так, чтобы оно стало понятным, отделить опыт от музыкального чувства, причем определить и то, и другое с такой ясностью, чтобы сущность их была увидена духовным оком» (цит. по: [23. С. 726]).

Вот как описывает занятия Ауэра выдающийся советский скрипач Леонид Коган (учившийся у А. И. Ямпольского, ученика Ауэра, и передающий ауэровские принципы с его слов): «Известно, как вел занятия Ауэр. Он стремился к тому, чтобы каждый играл по-своему, но требовал неуклонного следования обязательной для всех стилевой “генеральной линии”. На уроках

присутствовали обыкновенно все ученики до одного. И они понимали, что трактовать то или иное сочинение можно по-всякому, но за такие-то рамки выходить не следует, если не хочешь вылететь из класса» [28. С. 212].

Л. Ауэр обобщил свой опыт, написав труды по вопросам скрипичной педагогики и исполнительства: «Моя школа игры на скрипке» (1921) и «Интерпретация произведений скрипичной классики» (1925).

Другим центром формирования скрипичных традиций была в конце XIX – начале XX вв. Московская консерватория. Она объединяла традиции чешской скрипичной школы (Ф. Лауб, Л. Минкус, И. Гржимали); традиции уже набиравшей силу петербургской школы Ауэра, ученики которого преподавали и в Москве. Работали в Московской консерватории также ученик Ю. Леонара В. Безекирский и ученик Й. Хельмесбергера А. Д. Бродский, выдающийся российский скрипач, первый исполнитель концерта Чайковского.

Ведущим скрипачом в Московской консерватории был Ян (Иван) Гржимали (1844–1915). Он продолжал традиции пражской скрипичной школы – М. Мильднера, Я. Калливоды, И. Славика. Как солиста его отличали мощное звучание, свободное владение инструментом, строгость интерпретации. Правда, многие отмечали некоторую «суховатость» звука, а также достаточно узкие репертуарные рамки: Гржимали отдавал предпочтение немецкому репертуару. Строгая продуманность пути развития, традиционализм, акцент на технологию, некоторый рационализм – все это, с одной стороны, несколько сужало исполнительские и педагогические возможности Гржимали, но с другой – способствовало становлению у его учеников того, что называют крепкой «школой».

Общение с П.И. Чайковским, Н.Г. Рубинштейном, Л.Н. Толстым, С.И. Танеевым, С.В. Рахманиновым и другими выдающимися представителями русской культуры привели Гржимали к определенным изменениям стиля его музыкального мышления и направленности педагогики – в сторону художественной направленности исполнения и преподавания. Особенно это коснулось камерного исполнительства Гржимали: он играл в различных ансамблях с такими музыкантами, как С.И. Танеев, А. А. Брандуков, Н.Г. Рубинштейн и др.

Работая с учениками, он стремился, помимо прочего, точно определить их профессиональное амплуа – солиста, ансамблиста, оркестранта, педагога. Из класса Гржимали вышло свыше 100 высококвалифицированных скрипачей, в числе которых – С. Барцевич, И.И. Котек, И.В. Рывкинд, Л.С. Любошиц, М.И. Пресс,

Д.С. Крейн, Г.Н. Дулов, Ю.Э. Конюс, Р.М. Глиэр.

Заметное влияние на становление русской скрипичной школы, в том числе и за рубежом, оказал крупный артист, дирижер и педагог Василий Васильевич Безекирский (1835–1919). Он обучался у Р. Славика и Ю. Леонара, испытал сильное влияние искусства Г. Венявского. Безекирский много концертировал в разных странах Европы, преподавал в Московской консерватории.

Отличительной чертой скрипичной педагогики конца XIX – начала XX вв. явилось то, что помимо центров подготовки скрипачей в Петербурге и в Москве сложился еще один – в Одессе. Здесь впервые был применен опыт раннего развития музыкально-исполнительских способностей детей. Начал эту работу ученик Ауэра Э. Млынарский, а продолжил уже в XX в. его ученик П.С. Столярский, один из величайших педагогов во всей истории музыкального образования. Опыт Столярского будет иметь огромное значение для развития скрипичной педагогики, в первую очередь детской, на протяжении первой половины XX в.

Развитие виолончельной педагогики в еще большей мере, чем скрипичной, зависело от изменения роли виолончели как солирующего инструмента и наличия литературы для нее. В XIX в. эта роль была еще относительно невелика, хотя уже существовали прекрасные традиции не только ансамблевого, но и сольного исполнительства. Профессия виолончелиста тогда не считалась сольно-концертной. П.И. Чайковский писал: «Нужна громадная талантливость, необходима сложная совокупность внутренних качеств, чтобы победоносно привлекать внимание публики на эстраде с виолончелью в руках» (Цит. по: [55. С. 14]). В конце XIX – начале XX вв. в России это удавалось очень немногим – прежде всего К. Давыдову и А. Вержбиловичу.

Крупнейшим виолончелистом XIX в. в России был К.Ю. Давыдов (1838 – 1889), которого называли «королем виолончелистов». Давыдов был не только замечательным виолончелистом, но и автором ряда произведений для виолончели, пополнявших достаточно скудный в то время репертуарный «багаж» виолончелистов. Он заложил также и основы преподавания на этом инструменте. Ученик К.Ю. Давыдова Александр Вержбилович (1849 – 1911) стал крупным исполнителем и педагогом, давшим направление целой ветви виолончельной педагогики.

А. В.Вержбилович много концертировал, был первым исполнителем 4-го концерта Давыдова, Сонаты Шопена, пьес Глазунова, Римского-Корсакова, Кюи и других авторов. Он выступал в ансамбле с А. Рубинштейном, А. Зилоти, А. Есиповой, А. Глазуновым, И. Гофманом, Ф. Блуменфельдом, С.

Рахманиновым. Как исполнитель он принадлежал к романтической традиции; ему были свойственны темпераментность, виртуозная легкость, певучий звук необычайной мощности. Вержбилович одним из первых начал сопровождать выступления певцов; для него писали партию «облигатной виолончели», что с тех пор вошло в моду; при этом звук его инструмента часто превосходил красоту голоса выдающихся певцов.

В течение длительного периода – с 1882 по 1911 гг. – А. В.Вержбилович преподавал в Петербургской консерватории, где вел классы виолончели и камерного ансамбля. В занятиях с учениками он основное внимание уделял методу показа, добиваясь от молодых виолончелистов главным образом овладения искусством звука и художественной фразировки. В то же время, по воспоминаниям М.Л. Ростроповича (его отец Л.В. Ростропович был учеником Вержбиловича), наряду с высочайшим профессионализмом, исполнительской и педагогической хваткой, эмоциональностью Вержбиловича отличали и некоторая неорганизованность, бессистемность в занятиях. Возможно, что в связи с этим бесценный педагогический опыт Вержбиловича не был зафиксирован. Среди учеников А. В.Вержбиловича – С. Козолупов, впоследствии продолживший его педагогические традиции уже в Московской консерватории; Л. Ростропович (отец и первый учитель гениального Мстислава Ростроповича); а также известные виолончелисты А. Борисяк, Д. Бзуль, Е. Вольф-Израэль, С. Вильконский, П. Федоров и др.

Другим выдающимся учеником К.Ю. Давыдова был Альфред фон Глен (1858 – 1927). Он вел концертную деятельность в России и за рубежом, играл в ансамблях с С. Танеевым, В. Сафоновым, Л. Ауэром, И. Гржимали, Н. Метнером, К. Игумновым. С 1890 по 1921 гг. Глен руководил классами виолончели и камерного ансамбля в Московской консерватории. Он одним из первых почувствовал необходимость стилевых изменений и расширения выразительных возможностей виолончели. Прекрасно владея фортепиано, он требовал от студента охвата всей ткани произведения (этот метод впоследствии будет широко практиковать М.Л. Ростропович).

Среди учеников А. фон Глена – Г. Пятигорский (американец русского происхождения, один из крупнейших виолончелистов XX века); выдающиеся виолончелисты К. Вилкомирский и С. Ширинский; крупные музыканты Е. Белоусов, И. Пресс, К. МиньярБелоручев, М. Букиник, А. Любошиц и др.

Третьим выдающимся виолончелистом «старшего поколения» (границы веков) считают Анатолия Брандукова (1856 – 1930). Он

занимался в Московской консерватории у Б. Космана и В. Фитценгагена по классу виолончели и у П.И. Чайковского по теории музыки (окончил курс с золотой медалью). Одним из первых в России Брандуков исполнил концерт Сен-Санса, после чего в течение длительного периода гастролировал за рубежом. В Париже он играл виолончельный концерт Сен-Санса под управлением автора; концертировал вместе с Ф. Листом, А. Рубинштейном, А. Есиповой и другими крупнейшими музыкантами мира.

А. А. Брандукову были свойственны импровизационная свобода исполнения, певучесть звука. Менее сильной была виртуозная сторона. Его очень ценил П.И. Чайковский, посвятивший ему Pezzo capricciozo. Ряд пьес посвятили ему С.В. Рахманинов и А. С.Аренский. Брандуков является автором виолончельного концерта, виолончельной сюиты, ряда транскрипций и других произведений.

С 1921 г. А. Брандуков работал в Московской консерватории, где у него занимались С. Ширинский, А. Георгиан, С. Броун и др. Он требовал от учеников темпераментной, масштабной, артистически яркой игры. А. Брандуков много показывал ученикам; владея фортепиано, аккомпанировал их исполнению.

Творческая деятельность Анатолия Брандукова имела большое значение для распространения традиций уже сложившейся русской виолончельной школы на Западе и проложила пути к дальнейшему синтезу русских и европейских традиций.

Таким образом, к началу XX в. Россия обладала не только сложившейся системой профессионального музыкального образования, включавшей, помимо консерваторий, также ряд постепенно возникших музыкальных училищ и школ, но и высокоразвитыми исполнительскими школами по основным направлениям музыкального искусства. Вторая половина XIX в. сыграла выдающуюся роль в этом процессе. В этот период было переосмыслено и развито все лучшее, что несли в себе российские традиции фольклорного, канонического и светского музыкального образования, русская композиторская школа, а также синтезированы российские традиции с высшими достижениями зарубежной музыкальной педагогики и исполнительства.

ГЛАВА 2. НОВЫЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ И ФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

2.1 Музыкальные учебные заведения России в конце XIX – начале XX века

Петербургская и Московская консерватории положили начало системе профессионального музыкального образования светской ориентации в России. Кроме них, еще в последней трети XIX в. начали создаваться другие профессиональные музыкальные учебные заведения: музыкальные училища и школы. Такие учебные заведения организовывались по линии РМО, и их общее количество в предреволюционные годы приближалось к шестидесяти. Расширялась и география профессионального музыкального образования: в число его центров постепенно входили, помимо Петербурга и Москвы, также Одесса, Киев, Харьков, Тверь, Тифлис и другие крупные российские города.

Однако все это постепенно становилось недостаточным для удовлетворения растущей потребности в музыкальном образовании с его постоянно расширяющейся социальной базой. В ответ на эту потребность в России в большом количестве начали создаваться частные музыкальные школы. На рубеже XIX – XX вв. в России действовало уже несколько тысяч частных музыкальных учебных заведений. Большинство из них вели обучение музыке на уровне дилетантизма, но были и учебные заведения, решавшие профессиональные задачи.

Музыкально-образовательные учреждения этого периода отличались чрезвычайным разнообразием уровня, содержания и форм подготовки. Организаторами и ведущими преподавателями музыкальных училищ и школ могли быть высококвалифицированные музыканты: к примеру, ученица В.И. Сафонова и С.И. Танеева В.Ю. Зограф-Плаксина, основавшая в Москве в 1891 г. музыкальное училище (впоследствии – Музыкальное училище при Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского); сестры Ел. Ф. и Евг. Ф. Гнесины, также окончившие Московскую консерваторию по

классу В.И. Сафонова и открывшие в Москве в 1895 г. музыкальное училище (оно также и ныне является одним из ведущих в стране). Профессиональный характер носило музыкальное обучение в таких частных школах, как школы Е. Рапгофа и С. Шлезингера в Петербурге, С. Майкапара в Твери, П. Столярского в Одессе и ряде других.

Вместе с тем подавляющее большинство частных музыкальных учебных заведений преследовало, по словам Г.М. Цыпина, «не столько художественно-просветительские, сколько сугубо коммерческие цели, их владельцы и руководители небезуспешно использовали в своих интересах популярность рояля в любительской среде; в то же время наладить всерьез процесс массового музыкально-инструментального обучения, придать ему должную направленность и эффективность им, как правило, оказывалось не под силу» [60. С. 23].

В результате складывалась противоречивая ситуация: будучи по своей природе учебными заведениями любительской направленности, призванными осуществлять общее музыкальное воспитание, эти учебные заведения с такой задачей не справлялись, так как декларировали цель профессионального музыкального обучения (как отмечает Г.М. Цыпин, учили «по А. Рубинштейну», «по Есиповой», «по Лешетицкому» и т.д.) Тем более они не справлялись с профессиональными целями: учебный план, как правило, не содержал дисциплин, необходимых для формирования музыканта-профессионала (если он вообще был); методы обучения зачастую были примитивными и преследовали, как правило, узкотехнические цели; приемы инструментального обучения не соответствовали уровню развития исполнительской техники; репертуар был художественно неполноценен и т.д. В целом количественное распространение профессионального музыкального образования в России в тот период сопровождалось некоторым снижением его качества на начальной и средней ступенях.

Музыкальные учебные заведения России, которые принадлежали к лучшим (прежде всего, ряд училищ и школ в столицах) и, несомненно, являлись профессиональными, также испытывали ряд серьезных трудностей и подвергались справедливой критике. Эти трудности были вызваны отсутствием четких представлений о разграничении начальной, средней и высшей ступеней образования; иначе говоря, было непонятно, чем школа отличается от училища, а училище – от консерватории.

Долгое время в России существовало только две консерватории. Но, скромно называя свои учебные заведениями училищами или школами (понятие «консерватория» очень долго

связывалось с фамилией «Рубинштейн» и не применялось), их организаторы пытались копировать учебный план тех же консерваторий.

Так, устав музыкального училища В.Ю. ЗографПлаксиной свидетельствовал, что училище «имеет целью подготовлять путем систематических занятий артистов и педагогов». Ни уровень квалификации будущих артистов и педагогов, ни сфера их деятельности были не определены и не ограничены, следовательно, сама цель, которую ставило перед собой училище, ничем не отличалась от цели, преследуемой консерваторией [3]. Учебный план этого училища был рассчитан на те же сроки (девять лет для пианистов, пять – для певцов и т.д.), что и учебные планы консерваторий. Более того, при сопоставлении программы по классу пения, утвержденной В.Ю. Зограф-Плаксиной в 1913 г., с программой по классу пения, действовавшей в том же году в Московской консерватории, обнаружилось буквальное совпадение. Почти не отличалась от консерваторской по общему объему технологических навыков, уровню сложности репертуара и фортепианная программа [Там же. С. 12 – 13].

Одной из основных причин такой организационной путаницы был принцип организации самих консерваторий, при котором, как уже отмечалось выше, объединялось профессиональное музыкальное образование сразу трех ступеней. В начальный период существования консерваторий такой принцип был полезен, так как практически не существовало профессиональных музыкальных учебных заведений начальной и средней ступеней, могущих осуществлять подготовку учащихся для их последующего поступления в консерваторию, и консерваториям приходилось брать на себя эти задачи.

В дальнейшем, с появлением ряда музыкальных училищ и школ, стала ощущаться потребность в реформе российского профессионального музыкального образования. Так, уже в 1891 г. в Москве вышла брошюра В.П.Гутора «В ожидании реформы», где автор настаивал на разграничении задач консерваторий и училищ, так как «одно и то же учреждение не может быть в одно и то же время и элементарной школой и высшей школой искусств» [3. С. 12].

Выдвигались и другие проекты реформы музыкального образования, связанные не только с разграничением ступеней профессионального обучения, но и, что было не менее важным, с решением задач общего музыкального образования, выявлением содержания, форм и методов массового музыкального воспитания. Окончательное организационное решение этих

проблем произошло уже после революции.

2.2. Реорганизация системы музыкального образования в 1917 – 1930-е годы

Социалистическая революция, разделившая историю России на «до» и «после», глубоко затронула все сферы жизни общества, в том числе и музыкальное образование. Резкая смена всего социального уклада породила изменения и в системе музыкально-образовательных учреждений, и в содержании образования.

В ходе всеобщей национализации были национализированы и музыкально-образовательные учреждения. Декретом Совета народных комиссаров от 18 июля 1918 г., подписанным В.И. Лениным, Петроградская и Московская консерватории были освобождены от подчинения РМО и получили статус гуманитарных вузов. РМО, сыгравшее колоссальную роль в истории музыкальной культуры России, перестало существовать. Прекратили существование Придворная певческая капелла и Синодальное училище. Закрылось огромное количество частных музыкальных школ. Прекратил работу целый ряд общеобразовательных учебных заведений – гимназий, женских институтов; вместе с ними было утрачена система преподавания игры на музыкальных инструментах, существовавшая в этих заведениях. Гимназии были превращена в школы, и платные музыкальные классы в них, как правило, уже не функционировали. Необходимо добавить, что с уничтожением высшего сословия и почти полной ликвидацией среднего в России были утрачены традиции домашнего обучения детей музыке, игравшего значительную роль и в общем музыкальном воспитании, и в начальном профессиональном музыкальном образовании.

Тяжелейшей потерей для профессионального музыкального образования, как и для всей российской культуры, была эмиграция ряда выдающихся музыкантов.

Вместе с тем следует отметить, что в первые годы Советской власти предпринимались усилия – не только со стороны ведущих музыкантов, но и со стороны власти – сохранить лучшие традиции и одновременно произвести реформирование системы музыкального образования, ее упорядочивание, необходимость в котором возникла еще до революции. На этом пути существовало множество сложностей. Основными задачами были: 1) создание системы общего музыкального образования; 2) упорядочивание

системы профессионального музыкального образования.

Задачи эти были очень трудны по причинам как профессионального, так и социального характера. Нередко они смешивались (во многом из-за некомпетентности властей), и музыкантам приходилось вести борьбу с попытками, к примеру, введения группового обучения игре на музыкальных инструментах. Так, в редакционной статье «Народные музыкальные школы», опубликованной в журнале «Народное просвещение» в мае 1919 г., содержалась рекомендация: «Все знания о способах исполнения… об устройстве инструмента, о движениях рук и пальцев играющего, о том, как играть или петь по нотам, руководитель должен уметь сообщить лекционно» (цит. по: [3. С.15]). Сохранились свидетельства о том, что в Пятом государственном музыкальном техникуме имени Скрябина в Москве (так после национализации стала называться бывшая музыкальная школа В.А. Селиванова, учрежденная в 1903 г.), одно время внедрялся метод группового обучения игре на фортепиано [3. С. 25].

Важным фактором сохранения не только профессионального музыкального образования, но и музыкальной культуры в целом, было продолжение деятельности Петроградской и Московской консерваторий. Несмотря на тяжелые потери, вызванные отъездом многих замечательных музыкантов, а также подчас невыносимые бытовые условия, консерватории продолжали обучение на высоком уровне.

В Петроградской консерватории, которую вплоть до своего отъезда за рубеж в 1928 г. возглавлял А. К.Глазунов, работали такие музыканты, как С.М. Ляпунов, Б.В. Асафьев, М.О. Штейнберг, В.В. Щербачев, Н.Н. Черепнин, Л.В. Николаев, В.П. Калафати и др. В 1918 г. Петроград оказался отрезанным от периферии, число учащихся консерватории вследствие этого, а также из-за массового отъезда и преподавателей, и студентов сократилось до 600 человек; занятия проходили в экстремальных условиях. Здание консерватории не отапливалось совсем. Занятия были нерегулярными. Сидели в пальто, шапках, перчатках, которые снимали лишь для написания диктанта мелом на настенной грифельной доске или для проигрывания хорала на ледяных клавишах. В этих условиях консерватория не просто функционировала, но продолжала развивать отечественное профессиональное музыкальное образование. С 1919 по 1925 гг. в ней учился Д.Д. Шостакович. В 1921 г. в один и тот же день Петроградскую консерваторию окончили два крупнейших пианиста XX в. В.В. Софроницкий и М.В. Юдина – ученики Л.В. Николаева. М.В. Юдина сразу же вошла в число профессоров

консерватории.

В эти же годы выдающийся русский дирижер Н.Н. Черепнин одним из первых в мире стал обучать студентов основам оперно-симфонического дирижирования (занятия велись в группах).

В Московской консерватории продолжали работу или начали ее в разное время такие музыканты, как соученики Скрябина и Рахманинова К.Н. Игумнов и А. Б. Гольденвейзер, композитор и органист А. Ф. Гедике, ученик Гольденвейзера С.Е. Фейнберг, ученики Ауэра Л.М. Цейтлин, К.Г. Мострас и Б.О. Сибор, теоретики И.И. Дубовский, И.В. Способин и А. Ф. Мутли; приехавшие из Киева Ф.М. Блуменфельд и Г.Г. Нейгауз; виолончелист С.М. Козолупов и другие видные музыканты.

Синодальное училище в 1918 г. было преобразовано в государственную народную хоровую академию; она, в свою очередь, в 1923 г. влилась в состав Московской консерватории. Так в Московской консерватории появились мастера хорового дирижирования: А. Д.Кастальский, А. В. Никольский, Н.М. Данилин, П.Г. Чесноков, А. В. Александров.

Другим крупнейшим центром музыкального образования еще в предреволюционные годы, а затем и в 20-е гг. стала Одесса. В 1913 г. здесь была открыта консерватория (в первые годы Советской власти она называлась Музыкально-драматическим институтом). Работало в Одессе множество музыкальных школ, из которых самой известной была скрипичная школа П.С. Столярского, давшая миру плеяду блестящих скрипачей во главе с Д. Ойстрахом. Школа Столярского, впоследствии преобразованная в специальную музыкальную школу для особо одаренных детей, послужила прообразом специальных музыкальных школ-десятилеток, создаваемых впоследствии при консерваториях.

В целом в Одессе в это время интенсивно развивалось профессиональное музыкальное образование, в особенности подготовка юных виртуозов – скрипачей и пианистов. В период с первых послереволюционных лет до середины тридцатых годов музыкальное образование в Одессе получили (в разных формах) такие «звезды», как Давид Ойстрах, Эмиль Гилельс, Святослав Рихтер, Яков Зак, Мария Гриберг, Берта Маранц, Елизавета Гилельс, Борис Гольдштейн, Михаил Фихтенгольц и мн. др.

Лучшие из дореволюционных частных музыкальных школ и училищ после национализации продолжали подготовку профессиональных музыкантов. К примеру, бывшее музыкальное училище ЗографПлаксиной стало называться сначала Шестой государственной музыкальной школой, а впоследствии Четвертым государственным музыкальным техникумом имени

братьев Рубинштейнов; бывшая «селивановская» музыкальная школа – Пятым государственным музыкальным техникумом имени Скрябина и т.п. Однако задача разграничения ступеней профессионального музыкального образования, вставшая еще до революции, была решена далеко не сразу.

В октябре 1919 г. в Москве состоялась конференция музыкантов-педагогов, созванная Музыкальным отделом Наркомпроса для обсуждения проектов реформы музыкального образования. В состав комиссий по подготовке материалов входили такие музыканты, как А. Д. Кастальский, А. Б. Гольденвейзер, Н.К. Метнер, Н.Я. Брюсова, В.А. Селиванов, К.Р. Эйгес и др.

Предполагалось, что работа конференции приведет к отделению высшего музыкального образования от среднего и уравнению этих типов музыкальных учебных заведений с соответствующими типами общеобразовательных учреждений Наркомпроса. Однако конференция лишь частично разрешила эту проблему. Это решение было зафиксировано в «Основном положении о Государственном Музыкальном Университете» (под Государственным Музыкальным Университетом подразумевалась вся сеть школ по общему и профессиональному музыкальному образованию в РСФСР). Там, в частности, говорилось:

«Все музыкальное образование в Государственном Музыкальном Университете подразделяется на три ступени: а) первая ступень специального музыкального образования, давая начальный курс музыкального образования, является в то же время периодом испытания способностей учащегося к специальному музыкальному образованию, после которого учащийся либо продолжает свое музыкальное образование в школе 11 ступени, либо выбывает из школы, как немогущий стать полезным работником в области музыкального искусства;

б) вторая ступень специального музыкального образования дает законченное профессиональное образование и готовит руководителей для школы 1 ступени и по музыкальному просвещению (дошкольному, школьному и внешкольному);

в) третья ступень специального музыкального образования завершает музыкальное образование» (цит. по: [3. С. 17]).

Таким образом, было принято решение о подразделении всех специальных музыкальных учебных заведений на три типа: одноступенные (низшие), двухступенные (средние) и трехступенные (высшие). Специфика решения заключалась в том, что двухступенные заведения (училища или, как их тогда называли, техникумы), должны были представлять не одну ступень, то есть собственно техникум, а две: школу и техникум;

соответственно этому консерватории включали в себя и школу, и техникум, и вуз. Следовательно, сохранив в консерватории все три ступени, конференция не осуществила принцип *отделения* высшего музыкального образования от среднего и не уравняла консерваторию с немузыкальными вузами. Остался неустраненным параллелизм среднего и высшего музыкального образования; не давалось объяснения, в чем состоит разница между «законченным музыкальным образованием» (итог двухступенной школы) и «завершенным музыкальным образованием» (итог высшего образования).

Решение имело и другие недостатки. Так, окончание музыкальной школы первой ступени без перехода во вторую ступень расценивалось как «выбывание из школы» в силу невозможности «стать полезным работником в области музыкального искусства». Этим принижалась роль музыкальной школы, способной не только готовить кадры для дальнейшего профессионального обучения, но и выполнять просветительскую функцию, давать общее музыкальное развитие. Возможно, этим принижением музыкальной школы первой ступени объясняется и непропорциональный рост учебных заведений второй ступени; руководители школ первой ступени стремились преобразовать их в техникумы. Эта диспропорция в дальнейшем принесла много вреда музыкальному образованию.

Кроме того, при перечислении профилей специалистов, выпускаемых школой второй ступени, все внимание было сосредоточено на подготовке педагогов и музыкально-просветительских работников, а о подготовке исполнителей не говорилось ничего. Это противопоставление существовало долгое время; нередко появлялись в печати статьи о том, что подготовка инструкторов (педагогов) несравненно важнее, чем подготовка исполнителей, «виртуозов, уделяющих чрезмерное внимание игре на своем инструменте» (цит. по: [3. С. 24]). Следующий этап реформы музыкального образования связан с именем Б.Л. Яворского, который с 1921 г. являлся руководителем музыкального отдела Главпрофобра. Он вновь поставил вопрос о пересмотре организационной структуры консерватории и доведении до конца типизации, то есть об осуществлении организационного и административного разъединения трех ступеней, при этом вуз должен был представлять только третью. После долгих дебатов, продолжавшихся до 1925 г., разъединение было произведено. Консерватории превратились в пятикурсовые вузы; среднее звено осуществляло четырехлетнее обучение.

Не сразу были определены сроки обучения в музыкальной школе. Некоторое время в школах учили 3 – 4 года, а так как

(начиная с 1926 г.) в техникумы принимали только на основе общего семилетнего образования, образовывался временной промежуток в 3 – 4 года между школой и средним звеном. Это противоречие было преодолено к 1933 г., когда Наркомпрос утвердил «Положение о детской семилетней музыкальной школе». Таким образом, была создана структура параллельного общего и музыкального образования. Она оказалась в целом удачной: об этом свидетельствует факт существования такой структуры в течение 70 лет.

Одновременно продолжались поиски и эксперименты в двух направлениях. Первое было связано с необходимостью ранней специализации особо музыкально одаренных детей; второе – с подготовкой педагогических кадров для общего музыкального образования.

Давно известные музыкантам примеры раннего развития музыкальных способностей у некоторых детей свидетельствовали о необходимости раньше начинать их профессиональное обучение и заниматься по индивидуальной программе для достижения высокого результата. В Одессе выдающихся результатов в этом направлении добился П.С. Столярский. В Москве проблемами, связанными с обучением одаренных детей, много занимался А. Б. Гольденвейзер (в 1920-е – 1940-е гг. бывший заместителем директора и директором Московской консерватории). По его инициативе в 1932 г. была создана Особая детская группа при Московской консерватории, которая вскоре была преобразована в ЦМШ. В Особой детской группе занимались такие в будущем известные музыканты, как Т. Николаева, Р.Тамаркина, А. Каплан. По примеру ЦМШ позднее были созданы подобные школы при ГМПИ (ныне РАМ) имени Гнесиных, Ленинградской консерватории, других консерваториях. Этот вид профессионального музыкального образования можно причислить к элитарному (не по социальному, а по профессиональному признаку). Такие школы, в особенности ЦМШ, дали стране и миру огромное количество музыкантов высшей квалификации.

Помимо школ-десятилеток, совмещающих первую и вторую ступени музыкального образования, некоторые средние учебные заведения наиболее высокого уровня были прикреплены к консерваториям (не входя, как ранее, в их состав). Это было не соединение второй и третьей ступеней музыкального образования, а сохранение их раздельности при установлении тесного контакта и преемственности. Одним из первых таких учебных заведений стало Музыкальное училище при Московской государственной консерватории.

Другое направление – подготовка педагогических кадров – определилось как кардинальное с первых же послереволюционных лет. Музыкантам, осуществлявшим реформу музыкального образования, было ясно, что подготовка учителей музыки (по современной терминологии) или кадров для просветительской работы, как говорили тогда, должна осуществляться иным образом, чем подготовка исполнителей и педагогов для системы профессионального музыкального образования. При этом, осуществляя разделение подготовки кадров, важно было сохранить высокий профессиональный уровень и в этой ветви музыкального образования.

Уже в первые послереволюционные годы, наряду с государственными музыкальными техникумами, создаются инструкторско-педагогические техникумы, или инструкторско–педагогические отделения при музыкальных техникумах. Вначале разделение исполнительского и инструкторско-педагогического направлений было достаточно примитивным. Часто при общем учебном плане те учащиеся, кто демонстрировал виртуозные данные, обучались как «исполнители», а менее способные – как «инструкторы» (музыкальный техникум имени Стасова). Позднее определился тот профессиональный комплекс, который и сейчас составляет основу подготовки учителей музыки: историко-теоретическая, вокально-хоровая, инструментальная, методическая подготовка.

Важным событием было открытие в 1924 г. в Московской консерватории инструкторско-педагогического факультета. В него в виде хорового подотдела влилась Московская государственная народная хоровая академия (образованная на базе Синодального училища), где преподавали выдающиеся музыканты А. Д. Кастальский, П.Г. Чесноков, Н.М. Данилин и др. В 1930 г. инструкторско-педагогический факультет был разделен на отделы профессионального образования («Профобр») и общего музыкального воспитания («Соцвос»). На базе первого в 1932 г. была образована кафедра хорового дирижирования Московской консерватории. Задачей второго была подготовка педагогов-музыкантов высшей квалификации для общеобразовательных школ.

Позднее в состав факультета вошло музыкально-педагогическое отделение при Московском государственном вечернем педагогическом институте; оно было объединено с «Соцвосом», в результате чего возник музыкально-педагогический факультет Московской консерватории. Этот факультет послужил прообразом всех позднее созданных музыкально-педагогических факультетов страны. Первая завкафедрой музыкального

воспитания В.Н. Шацкая (выпускница Московской консерватории по классу В.И. Сафонова) была одним из первопроходцев музыкального воспитания детей не только в стране, но и в мире. Первые выпускники музыкально-педагогического факультета (О.А. Апраксина, Н.Л. Гродзенская, В.А Румер и др.) сыграли важнейшую роль в становлении общего музыкального образования.

Подготовка учителей музыки осуществлялась и в среднем звене музыкального образования. В конце 1920-х гг. был создан инструкторско-педагогический техникум имени Октябрьской революции (позднее – музыкальное училище имени Октябрьской революции; сейчас – Московский государственный институт музыки имени А. Г.Шнитке); в музыкальном техникуме при Московской государственной консерватории было открыто отделение общего музыкального воспитания; эти учебные заведения осуществляли подготовку кадров для инструкторско-педагогического (музыкально-педагогического) факультета Московской консерватории и послужили прообразами будущих музыкально-педагогических училищ (колледжей).

Таким образом, итоги социальных преобразований в стране для профессионального музыкального образования были неоднозначными. С одной стороны, потрясения революций, гражданской войны, идеологическое давление, принижение роли интеллигенции не могли не сказаться отрицательно на культуре в целом, в том числе на музыкальном образовании. Невосполнимыми были потери от эмиграции. Утраченными оказались традиции частного домашнего преподавания музыки, что резко понизило уровень музыкальной культуры подрастающего поколения.

С другой стороны, российским музыкантам удалось в труднейших условиях не только сохранить основу профессионального музыкального образования, но и укрепить его организационную структуру. В результате многочисленных преобразований были найдены удачные формы профессионального обучения музыке, сохранившиеся в целом на протяжении всего XX столетия. Расширение социальной базы способствовало притоку в музыкальные профессии талантливых людей. Тоталитарная система, установившаяся в советском обществе, при своих многочисленных отрицательных сторонах имела (в частности, для музыкального образования) и положительные: государственная поддержка учебных заведений и четкая организация сыграли несомненно благоприятную роль для развития профессиональных музыкально-образовательных учреждений.

Была решены организационные и профессиональные основе вопросы всеобщего музыкального обучения детей и создана система профессиональной подготовки кадров музыкантов-педагогов для общеобразовательных школ, базирующаяся на лучших традициях российского профессионального музыкального образования.

2.3. Дальнейшее развитие системы профессионального музыкального образования: достижения и проблемы

К середине XX в. в СССР была создана система профессионального музыкального образования, которой по праву можно гордиться. Она впитала богатые российские традиции, благодаря которым содержание образования на всех ступенях и по всем направлениям находится в целом на высоком уровне. Стройность системы, определенная взаимная соотнесенность всех ее звеньев также способствуют успешной подготовке музыкантов.

Профессиональное музыкальное образование на всем протяжении советского периода интенсивно развивалось, причем в первую очередь росло количество учебных заведений. В 1994 г. в России насчитывалось свыше 5800 музыкальных школ, 260 средних и 50 высших музыкальных учебных заведений [14. С. 371]. Такой масштабной сети государственных музыкальных учебных заведений не имеет ни одна страна.

Документ об окончании российского (советского) музыкального вуза высоко ценится во всем мире; этой репутации способствовало получение нашими соотечественниками звания лауреатов престижных международных конкурсов. Диплом российской консерватории неизменно свидетельствует о высоком исполнительском уровне музыканта и его солидной общемузыкальной и гуманитарной подготовке. Диплом музыкального факультета педагогического вуза является подтверждением того, что музыкант-педагог владеет уникальным комплексом музыкальных специальностей: музыкальный инструмент, хоровое дирижирование, вокал, теория и история музыки. Выпускники данных факультетов имеют также хорошую психолого-педагогическую и гуманитарную подготовку. В каждом из музыкальных направлений, взятом в отдельности, учитель музыки уступает выпускнику консерватории, но в комплексе ему нет равных. Важно и то, что каждое из этих направлений подготовки учителя музыки зиждется на соответствующей российской исполнительской традиции.

Вместе с тем в современном музыкальном образовании, в том

числе профессиональном, имеется ряд серьезных проблем. Они находятся в различных плоскостях, что естественно для такого масштабного и сложного явления, как российское профессиональное музыкальное образование, но их объединяет значение для дальнейшего развития профессиональной музыкально-образовательной системы.

Серьезной проблемой не только музыкального образования, но и всей российской культуры является существующий разрыв между высоким уровнем профессиональных музыкальных достижений и низкой музыкальной культурой основной массы населения. Эта проблема может быть кардинально разрешена только с помощью комплекса социально-экономических и культурно-педагогических мер. В частности, один урок музыки в неделю не только не может удовлетворить духовные потребности ребенка (а к этому еще необходимо добавить низкий престиж данного урока; в ряде школ его пытаются частично заменять другими дисциплинами), но и не позволяет полностью реализовать профессиональный потенциал учителя музыки по отношению к каждому конкретному ученику. И хотя эта проблема в большей мере относится к общему музыкальному образованию, она касается и профессионального. Готовя квалифицированных музыкантов-профессионалов, образовательная система не готовит в должной мере слушателей. Музыканты-исполнители – выпускники консерваторий – оказываются в известной мере оторванными от реальности. Их подготовка в очень малой степени предусматривает возможность музыкально-просветительской работы в непрофессиональной аудитории.

Кроме того, имеется и количественный дисбаланс. Выпускникам консерваторий подчас трудно найти работу. Вместе с тем учителей музыки не хватает даже в крупных городах, не говоря о периферии. Выпускникам консерваторий трудно переориентироваться на работу учителя музыки по двум причинам: из-за отсутствия должной психолого-педагогической подготовки и из-за низкого престижа профессии учителя музыки в музыкально-исполнительской среде. Эта проблема наметилась давно, и следовало бы увеличить количество выпускаемых учителей музыки и соответственно ограничить прием в консерватории. Регулировать соотношение музыкально-исполнительских и музыкально-педагогических кадров в советское время было сложно, так как ими ведали различные министерства: Министерство культуры и Министерство просвещения. Тем не менее, тенденция к сокращению набора в консерватории наметилась в 1980-е гг., но несколько лет спустя появилась возможность платного обучения с зачислением вне

конкурса. При выборе платного обучения в консерватории или педвузе выпускники средних музыкальных учебных заведений зачастую предпочитают первое с реальной перспективой остаться без работы. Проблема невысокого социального статуса учителя музыки, и экономические проблемы, и проблема низкого уровня музыкальной культуры масс, остаются нерешенными. Проблемы количественного соотношения выпускаемых специалистов существуют не только между музыкально-исполнительскими и музыкально-педагогическими учебными заведениями, но и между ступенями профессионального музыкального образования.

Исследуя вопросы подготовки музыкальных кадров, П.Л. Волк устанавливает, что в процессе развития системы музыкального образования в советский период были допущены две основные ошибки.

Первая из них относится к 1930 – 1940 гг., когда было произведено непропорциональное расширение среднего звена. Это было вызвано резко возросшей потребностью в музыкантах средней квалификации: артистах оркестров, хоров, театров, концертмейстерах и др. В результате к середине 1940-х гг. сложилась абсурдная ситуация: выпускников музыкальных школ страны было в два раза меньше, чем устанавливал план приема в музыкальные училища. О конкурсном наборе не могло быть и речи; в музыкальные училища стали принимать людей вообще без музыкального образования. Затем выпущенные специалисты пришли работать в начальное звено, переживавшее столь же бурный и непропорциональный рост, так как в 1960 г. сессия Верховного Совета РСФСР приняла решение об открытии в каждом сельском районе ДМШ [14]. П.Л. Волк видит выход в регионализации музыкального образования, позволяющей сбалансировать все его ступени. Но, несомненно, последствия такого количественного дисбаланса, проявляющиеся в первую очередь в низком профессиональном уровне многих, в особенности периферийных, музыкальных училищ и школ, будут ощущаться еще долго.

Другая серьезная проблема современного отечественного профессионального музыкального образования в равной степени касается и общего музыкального воспитания значительной части детей. Речь идет о том, что современные ДМШ (ДШИ) являются одновременно и первой ступенью профессионального музыкального образования, и учреждениями, в которых более интенсивно, по сравнению с музыкальным обучением в общеобразовательной школе, осуществляется общее музыкальное воспитание и развитие учащихся. Причем последняя функция ДМШ (ДШИ) не менее важна, чем первая, особенно если учесть,

что в музыкальные и музыкально-педагогические училища (колледжи) по окончании музыкальной школы поступает лишь небольшой процент детей. Остальным ДМШ должна дать общее музыкально-эстетическое развитие. Что же происходит на самом деле?

В 1980-е гг. в центральной советской печати Г.М. Цыпин неоднократно поднимал вопрос о том, чему учат детей в музыкальных школах. Он доказывал, что система, при которой всех детей – независимо от того, станут они музыкантами-профессионалами или нет, – обучают по одного программе *как будущих профессионалов*, неправильна и вредна. Дети, призванные в будущем стать музыкантами, получают при этом недостаточное количество умений и навыков. Но еще хуже то, что остальные дети, не имеющие профессиональных способностей или склонностей, вместо музыкального развития и любви к музыке получают комплекс ненужных им профессиональных упражнений и, соответственно, выносят из стен школы равнодушное, а иногда и негативное отношение к музыке.

Сейчас, по прошествии двух десятилетий, Г.М. Цыпин констатирует следующее: принявший массовый характер отток детей из музыкальных школ имеет, помимо социальных и материальных причин, еще и следующие: «…многие учащиеся бегут от своих педагогов просто потому, что им *не под силу выдерживать то, как их учат*» [59. С. 109].

Вместо того, чтобы приобщиться к миру музыки, выучиться играть любимые мелодии и т.д., ребенку приходится месяцами выполнять непонятные и неинтересные ему академические упражнения и программы. В результате влечение к музыке сменяется ее неприятием, и ребенок формально завершает обучение или вообще покидает школу.

«К сожалению, – пишет Г.М. Цыпин, – в России традиционно получалось так, что всех детей, учащихся музыке, пытались вести практически по одной и той же колее. Ко всем учащимся, независимо от их природных данных и профессиональных возможностей, предъявлялись примерно одинаковые требования… Хотя, казалось бы, совершенно очевидно, что учить “фронтально”, по одной “максималистской” схеме тех, у кого есть шансы стать впоследствии музыкантом-профессионалом, и тех, у кого таких шансов нет, – по меньшей мере неразумно. *Разные перспективы* у учащихся, следовательно, *разными должны быть цели и задачи* преподавателя, а отсюда и *методы* учебной работы» [59. С. 109 – 110].

Дифференциация обучения в зависимости от профессиональной перспективы на практике осложняется

трудностью ранней диагностики профессиональных музыкальных способностей. Тем не менее такая диагностика возможна, следовательно, необходимо приобщать значительную часть учащихся к музыке, исключив усиленный технический тренинг и нормативные мероприятия на оценку.

Данным перечнем проблем, разумеется, не исчерпываются все трудности системы современного российского профессионального музыкального образования. Тем не менее традиции, заложенные в предшествующем веке и развитые в исполнительских школах XX в., обеспечивают отечественному профессиональному музыкальному образованию в целом высокий уровень и хорошие перспективы.

ГЛАВА 3. ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ XX ВЕКА

3.1. Крупнейшие российские фортепианные школы XX века

В российской фортепианной педагогике XX в. выделяются ветви, основанные родоначальником ленинградской фортепианной школы Л.В. Николаевым и возглавлявшими московскую фортепианную школу К.Н. Игумновым, А. Б. Гольденвейзером, С.Е. Фейнбергом и Г.Г. Нейгаузом. Несмотря на принятое в искусствоведческой и фортепианно-методической литературе деление на ленинградскую и московскую фортепианные школы, в них прослеживаются общие черты, позволяющие объединить их как крупнейшие российские фортепианные школы XX в. Обращает внимание также следующее обстоятельство: несмотря на то, что последний из корифеев – Г.Г. Нейгауз – ушел из жизни в 1964 г., за оставшиеся 36 лет XX века не появилось не только равновеликой, но даже сколько-нибудь приближающейся к названным фигуры. Можно говорить о продолжении традиций в деятельности многочисленных учеников и учеников учеников Л.В. Николаева, К.Н. Игумнова, А. Б. Гольденвейзера, С.Е. Фейнберга и Г.Г. Нейгауза; качество этих традиций подтверждается блестящими успехами российской-советской фортепианной школы на всем протяжении XX столетия (можно назвать многие десятки отечественных лауреатов многочисленных престижных международных соревнований), однако вслед за фамилией лауреата ставятся, как правило, две – его непосредственного педагога и одного из основоположников, чьи традиции данный лауреат представляет. Это также серьезный повод для осмысления общего и особенного в содержании деятельности корифеев российской фортепианной педагогики XX века.

После ухода А. Н.Есиповой центр петербургской (ленинградской) фортепианной педагогики переместился в класс Леонида Владимировича Николаева (1878–1942). Расцвет его деятельности пришелся на советский период, когда основные силы постепенно стали сосредоточиваться в новой столице – Москве. Этим, по-видимому, объясняется то, что ленинградская

фортепианная педагогика XX в., основоположником которой был А. Г. Рубинштейн, представлена только одной – николаевской – ветвью.

Л.В. Николаев продолжал традиции сразу нескольких направлений. Он учился в Киеве у В.В. Пухальского – ученика Т. Лешетицкого, виднейшего фортепианного педагога, преподававшего в Петербурге и Вене, а затем в Москве у В.И. Сафонова (по классу фортепиано) и С.И. Танеева (по композиции). И.Т. Лешетицкого, и В.И. Сафонова, при всем различии их облика, объединяло требование максимально осмысливать процесс работы над фортепианным репертуаром. С.И. Танеев продолжал в педагогике традиции Н.Г. Рубинштейна, который, как было отмечено выше, шел от мысли к чувству. Самому Л.В. Николаеву был свойствен прежде всего высочайший интеллектуальный уровень (помимо диплома консерватории, он имел диплом юриста, свободно владел тремя иностранными языками, мог на память цитировать многочисленные поэтические и прозаические произведения и т.д.) Николаев в высокой степени воспринял все то, что давали ему учителя (так, В.И. Сафонов говорил о нем: «Я не успевал его учить, так быстро он всему выучивался» (цит. по: [51.С.7]). Все это в соединении с блестящими общемузыкальными и пианистическими способностями сделало Л.В. Николаева музыкантом и педагогом ярко выраженного интеллектуального типа, шедшего в исполнительстве и педагогике преимущественно рациональным путем.

Среди личных особенностей Л.В. Николаева отмечали его необычайно развитую способность внутреннего представления музыки. Он читал без инструмента произведения любой сложности, все слыша внутренним слухом. Будучи композитором, Николаев сочинял без инструмента и даже без нотной бумаги. Как утверждает его ученик, видный теоретик фортепианной игры С.И. Савшинский, огромная сила внутреннего представления музыки в сочетании с феноменальной памятью давали Л.В. Николаеву возможность сочинять даже крупные произведения, вынашивая их в уме до полной законченности – почти не сохранилось черновиков, позволивших бы воссоздать его творческий процесс [Там же. С. 21]. Эта особенность, несомненно, влияла на содержание занятий Л.В. Николаева с учениками, от которых он требовал внутреннего представления исполняемой музыки, предваряющего реальное звучание инструмента. «Раньше, чем произведение будет готово в пальцах, оно должно быть готово в голове», – говорил он [Там же. С. 45].

Как это ни парадоксально, педагогическому успеху Л.В.

Николаева частично способствовали его относительные композиторские неудачи. Как отмечает С.М. Хентова, «…то, что для Николаева явилось травмой, приносило пользу его педагогике, составляло ее силу и своеобразие. За фортепиано сидел подлинный музыкант, знавший всю литературу, игравший на память любое сочинение, моментально схватывавший особенности композитора, безошибочно разбиравшийся в логике музыкальной ткани, словно умевший “читать мысли” композитора: ведь он сам прошел через муки и радости творчества» [56. С. 16].

Исследуя сочетание «пианист – педагог – композитор» в Л.В. Николаеве, Л.А. Баренбойм отмечает, что идеалом Николаева было воспитание пианиста-исполнителя, который обладал бы глубиной и широтой композиторского мышления. По свидетельствам учеников, Леонид Владимирович переживал периоды, когда он начинал тяготиться воспитанием только пианистов и готов был приняться за обучение сочинению музыки; очевидно, его привлекала возможность полностью погружаться в музыкальную мысль, приучать к размышлениям, анализу и обобщению [6. С. 121 – 122].

Отличительной особенностью педагогики Л.В. Николаева была конкретность педагогических рекомендаций. Как вспоминал С.И. Савшинский, все педагоги говорят, *что* нужно сделать, но немногие объясняют и показывают, *как* этого добиться данному ученику с присущими ему особенностями; Николаев же неизменно объяснял и показывал, *как* нужно работать. Форма произведения, гармония, полифония, модуляции, динамические изменения, фразировка и т.д. – все подвергалось анализу, после чего следовали рекомендации по конкретным приемам, с помощью которых студент мог выразить содержание музыки [51].

Рациональность, приоритет интеллектуального начала, явственно прослеживавшиеся в педагогике Л.В. Николаева, породили ряд острых дискуссий вокруг его имени, начавшихся еще в 1930-е гг. и продолжившихся десятилетия спустя после смерти музыканта. Дискуссии были порождены следующим противоречием: с одной стороны, в педагогике Николаева наличествовал несомненный приоритет рационального начала, из-за которого его порой упрекали в «гипертрофированной системности» и попытке «втиснуть все намерения в постоянную систему» (В.Ю.Дельсон, цит. по: [6. С.105]). С другой стороны, имена наиболее крупных учеников Николаева говорят сами за себя: Д.Д. Шостакович (как пианист), В.В. Софроницкий, М.В. Юдина, С.И. Савшинский, Н.Е. Перельман, П.А. Серебряков, В.И. Разумовская и мн. др. Эти музыканты, во-первых, не могут быть

ни в коем случает отнесены к представителям рационального начала в исполнительстве (В.В. Софроницкий, к примеру, один из ярчайших в истории исполнительского искусства представителей субъективного, эмоционального направления). Во-вторых, они вообще не укладываются в рамки какого-либо одного определения, так как представляют не только различные, но порой диаметрально противоположные направления (к примеру, Софроницкий – Юдина). Единственное, что объединяет учеников Николаева, – блестящая школа. Естественно, педагога, воспитавшего такое количество ярчайших музыкантов совершенно разных индивидуальностей, невозможно упрекнуть в какой-либо односторонности.

Ряд исследователей в данной дискуссии придерживались даже такой точки зрения, что выдающиеся ученики Л.В. Николаева стали таковыми не благодаря, а скорее вопреки влиянию своего педагога; что, к примеру, В.В. Софроницкий и М.В. Юдина, восприняв от учителя только основы, в дальнейшем преодолевали в своем искусстве его влияние и что только так можно объяснить становление столь разных музыкантов в классе одного педагога (В.Ю. Дельсон, Я.И. Мильштейн).

Эта точка зрения выглядит весьма странной; неясно, почему у одних педагогов нужно говорить о преемственности, а у Николаева – о том, что все крупнейшие ученики не похожи на своего педагога, все – исключение из правила. Возможно, в данном случае следует говорить о новом правиле. Нам представляется, что пути разрешения этой дискуссии следует искать в наблюдении, сделанном уже в 1970-е гг. выдающимся теоретиком фортепианной педагогики Л.А. Баренбоймом.

В статье «Л.В. Николаев – основоположник ленинградской пианистической школы» Л.А. Баренбойм, в частности, обращает внимание на то, что термин «фортепианно-педагогическая школа» еще не получил общепринятого определения и трактуется по-разному. Одни ассоциируют понятие «школа» с определенным комплексом фортепианно-технических навыков, прививаемых ученикам; другие имеют в виду, помимо этого, также музыкально-выразительные приемы; третьи – всю сумму эстетико-стилевых взглядов, художественно-выразительных средств и черт пианистического мастерства в их единстве. Несомненно, что именно последнее определение ближе к современной трактовке понятия «фортепианно-педагогическая школа». Однако и этого, по мнению Л.А. Баренбойма, с которым мы полностью согласны, недостаточно: в данном определении в поле зрения находится лишь то, *чему* обучают, а то, *как* обучают, остается без внимания; между тем взаимосвязь обоих этих начал во многом определяет

жизнеспособность школы.

Таким образом, Л.А. Баренбойм обращает внимание исследователей творчества Л.В. Николаева, а также фортепианной педагогики вообще именно на *общепедагогическую* составляющую работы педагога-музыканта, в то время как ранее было принято – и во многом остается таковым до сих пор – исследовать главным образом *фортепианно-методическую* часть занятий.

Развивая эту мысль, Л.А. Баренбойм приводит рассуждения одного из первых отечественных теоретиков пианизма М.Н. Курбатова (тоже ученика В.И. Сафонова), который еще в конце XIX в. обратил внимание на то, как порой быстро вырождаются и заканчивают свое существование многие школы, даже те, создателями которых были видные пианисты. «Школу, – писал М.Н. Курбатов, – создает выдающийся музыкальный деятель. Богато одаренный от природы, искренне преданный искусству, он на технику смотрит как на средство для выражения художественных идей; он ищет ее для себя наполовину бессознательно и находит благодаря талантливости сравнительно легко. Как же он может ясно объяснить другим, чего и как надо добиваться? Художественные требования для него просты до необычайности и так очевидны, что ему и в голову не приходит возможность их непонимания» (цит. по: [6. С. 113 – 114]). Баренбойм далее указывает, что ученик в таком случае, уверовав в непогрешимость учителя и в то, что тот показывает ему самую суть искусства, лишь выполняет указания, в результате усваивая лишь внешнюю сторону явления – приемы и правила – и их передавая своим ученикам в дальнейшем. На этом школа и замыкается.

В чем же причина того, что школа гибнет, едва успев расцвести? На этот вопрос Л.А. Баренбойм отвечает следующим образом: «…причина короткого, как жизнь мотылька, существования школы не в том, что исчерпали себя ее художественные идеи и устарели ее технические средства. Первопричина в другом: педагог не способен *передать* ученику самую суть музыкального явления, *научить* его самой сути музыкальных занятий, *заставить понять* “степень внимания”, необычайную сосредоточенность» [Там же. С.115]. Подчеркивая определения «передать», «научить» и «заставить понять», Л.А. Баренбойм тем самым подчеркивает то, что речь идет не о содержании фортепианного искусства, а о педагогических и психологических механизмах, позволяющих передать это содержание ученикам. Именно это всегда было слабой стороной занятий с учениками многих крупных музыкантов. И именно это

было сильной стороной Л.В. Николаева, который был категорически не согласен с неизбежностью вырождения любой фортепианно-педагогической школы по причинам, указанным М.Н. Курбатовым. *«Все то, что Курбатов выводил за рамки фортепианного обучения, Леонид Владимирович именно к этому обучению относил и в понятие "школа" неукоснительно включал не только эстетическую и техническую, но и педагогическую сторону дела»*, – писал Баренбойм [6. С. 115] (курсив мой – Е.Ф.)

Именно в этом, по нашему убеждению, состоит коренное отличие педагогики Л.В. Николаева от педагогики большинства как российских, так и зарубежных музыкантов-исполнителей (не только пианистов). Будучи крупным музыкантом, Николаев одновременно со свойственной ему способностью анализировать и систематизировать все явления определил наиболее слабую сторону традиционного фортепианного обучения и сделал педагогические методы и приемы неотъемлемой частью понятия «фортепианная школа». То, что лучшие из отечественных педагогов-пианистов – А. Г. Рубинштейн, Н.Г. Рубинштейн, В.И. Сафонов, А. Н.Есипова, Ф.М. Блуменфельд – делали отчасти интуитивно, наметив основные пути нового наполнения понятия «фортепианная школа», Л.В. Николаев синтезировал и реализовал наиболее полно и систематизированно, чем это кому-либо удавалось до него.

В этом, по-видимому, и заключается ответ на вопрос о том, как в классе одного педагога, причем многими относимого к «рациональному» типу педагога и музыканта, могли вырасти столь разительно несхожие между собой и непохожие на своего учителя ярчайшие индивидуальности, как его крупнейшие ученики. Николаев учил не только мастерству, пониманию стилистических закономерностей и многому другому, что входит в содержание пианистического искусства в широком смысле, – хотя и этому он учил великолепно. Но диапазон его работы с учениками был значительно шире. Будучи не только музыкантом, но и педагогом, он прежде всего развивал личность ученика, понимая, что личность перед ним каждый раз другая, непохожая на предыдущие.

Конечно, Николаев признавал, что есть некие общие для всех требования, касающиеся прежде всего мастерства. Но за рамками собственно мастерства его действия как педагога становились каждый раз иными. Поэтому Л.В. Николаев придавал большое значение (он не раз писал об этом) самостоятельности обучающихся. Не оставив после себя труда, в котором обобщался бы его многолетний опыт работы по обучению пианистов, Л.В. Николаев выступал в печати с лаконичными, но чрезвычайно

емкими по содержанию статьями. В 1935 г. он опубликовал в небольшой статье своеобразные «тезисы», в которых сконцентрировано его понимание фортепианно-педагогических проблем. Тезис первый гласит: «В области музыкального исполнительства учитель должен дать ученику основные общие положения, опираясь на которые последний сможет пойти по своему художественному пути самостоятельно, не нуждаясь в помощи» (цит. по: [6. С. 132]). Позднее он писал в другой статье: «Учебное заведение только может поставить человека на рельсы, катиться же по этим рельсам куда угодно будет сам музыкант в своей дальнейшей деятельности… Каждый педагог и каждое учебное заведение должно научить учащегося обходиться без них, без этого учебного заведения, без педагога… Это первая и самая главная задача, которая стоит перед каждым педагогом» [Там же].

Это же качество Л.В. Николаева – стремление дать учащемуся не готовый перечень знаний, умений и навыков, а основу, методологию познания, «научить учиться», – подчеркивал Л.А. Баренбойм: «Он понимал, конечно, что педагог обязан преподать ученику умение ориентироваться в музыке, воспитать его музыкально-эстетический вкус, обучить мастерству и что усвоение закономерностей, системы – фундамент, на котором только и может ученик развиваться. Понимал он также, что вся педагогическая работа с молодым пианистом протекает и не может не протекать в определенных рамках – рамках эстетической позиции обучающего и его взглядов на фортепианно-техническое мастерство. Но вместе с тем он был убежден, что обучение приносит плодотворные и “долгодействующие” результаты в том и только в том случае, если одновременно в сознание ученика закладываются и другие основы: желание и умение самому искать и способность… нарушать заветы учителя» [Там же. С. 116].

Только осмыслив собственно педагогическую работу Николаева, можно понять то, что до сих пор вызывает удивление у музыкантов: как у одного педагога могли вырасти сотни профессионалов, похожих друг на друга только мастерством, десятки совсем непохожих друг на друга музыкантов экстра-класса и три музыканта, к которым применяют уже проверенное временем определение «гений» – Д.Д. Шостакович, М.В. Юдина и В.В. Софроницкий. Попытки «отлучить» учеников от своего профессора, сказать о том, что они не следовали его методам, ничего не дали: об этом свидетельствует, в частности, письмо четырех крупнейших музыкантов – С.И. Савшинского, Н.Е. Перельмана, П.А. Серебрякова и Д.Д. Шостаковича – в редакцию журнала «Советская музыка» в 1961 г., в котором ученики,

защищая память учителя, заявили, что Л.В. Николаев был для них не только «мудрым учителем фортепианной игры», но и человеком, сыгравшим решительную роль в их художественном формировании [6. С.108]. Это письмо, как и то, что будущие крупнейшие музыканты попадали в класс Николаева, как правило, подростками, не сформировавшимися ни музыкально, ни личностно, а выходили из него зрелыми музыкантами и людьми, говорят о несомненном сильном влиянии педагога на своих учеников, а также о том, что личности его учеников формировались не вопреки его педагогике, а напротив, являлись непосредственным ее результатом.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что выдающиеся результаты педагогики Л.В. Николаева, подтвержденные именами и результатами работы его многочисленных учеников, порождены сочетанием в нем высокопрофессионального музыканта и столь же высокопрофессионального педагога, *впервые осознанно и систематизированно применявшего в работе с учениками педагогические методы, направленные на развитие личности: расширение кругозора, воспитание умения мыслить и действовать самостоятельно, поощрение индивидуальности*; *а также делавшего это в безупречно корректной форме.*

О методах работы Николаева, направленных на развитие интеллекта ученика, вспоминают многие. В.В. Софроницкий говорил о том, что он много играл с Николаевым в четыре руки (это действенный, а в эпоху отсутствия звукозаписи один из наиболее эффективных способов общемузыкального и общеинтеллектуального развития) [16]. С.И. Савшинский писал о том, что Николаев осознанно не только делал открытыми все свои уроки, но и настаивал на том, чтобы его студенты посещали занятия других профессоров. В первые годы своей работы он организовывал встречи учеников с А. Н. Скрябиным, Н.К. Метнером, В.И. Сафоновым, А. К. Глазуновым, понимая, какое влияние на молодых музыкантов способно оказать общение с выдающимися творческими личностями. «Не довольствуйтесь тем, что вы получаете в классе от меня, – говорил Л.В. Николаев. – Интересуйтесь всем, что есть на свете значительного в нашей области: ходите в концерты, садитесь поближе к исполнителю, внимательно прислушивайтесь и присматривайтесь к тому, что и как делает мастер. И без стеснения присваивайте все ценное» [51. С. 48].

Н.Е. Перельман, сам впоследствии выдающийся педагог, определял занятия Л.В. Николаева как «интеллектуальные пиры» [6. С. 150]. Отмечая емкость и точность этого определения, Л.А. Баренбойм приводит свою запись одного из уроков Л.В.

Николаева: «Изучалась одна из поздних бетховенских сонат. Николаев обратил внимание на то, что у позднего Бетховена можно найти предвосхищения и Шумана, и Брамса, и даже Дебюсси. Последовало обобщение, аналогичное тому, которое было сделано на одной из его тогдашних лекций: "…великие люди часто не считались со своей эпохой. Часто говорят, что Глинка "обворовал" русских композиторов на 100 лет вперед. То же самое делал Бах и другие. <…> Но все это было "воровством" не назад, а вперед, это был "плагиат" из будущих времен". После этих слов началось воистину музыкальное пиршество: Леонид Владимирович, державший в своей прямо-таки феноменальной памяти чуть ли не всю музыкальную литературу – старую и новую, инструментальную и вокальную, симфоническую и оперную, – стал приводить, начиная с Баха и Генделя, примеры "предугадываний", "плагиатов из будущих времен", давая попутно меткие, лаконичные характеристики всему, что попадалось по пути: музыкальным произведениям, откуда брались цитаты, композиторам, строению музыкальной речи, отдельным музыкальным оборотам. Неисчерпаемые музыкальные иллюстрации к высказываемым мыслям сыпались, как из какого-то рога изобилия. Это было путешествие по необъятной музыкальной литературе, по ходу которого Николаев проявлял тонкий ум, широту гуманитарных знаний, дар глубочайшего проникновения в музыку и способность увлеченно о ней говорить…» [6. С. 155 – 156].

О том, какое значение придавал Л.В. Николаев развитию индивидуальности учеников, свидетельствует «тезис четвертый» из его уже цитированной статьи: «В области художественного развития ученика учитель должен стараться развивать и расширять его индивидуальность, не давая ученику останавливаться на уже достигнутом. Со своей стороны учитель не должен замыкаться в рамках симпатии к какому-либо одному типу пианиста и, не считаясь с индивидуальностью учеников, изо всех сил стремиться выработать исполнителей именно этого типа» (цит. по: [Там же. С. 139]).

В этом тезисе предельно кратко сформулирована суть одного из основных недостатков, обычно свойственных педагогам, являющимся одновременно музыкантами-исполнителями: неспособность положительно оценивать проявления творческой индивидуальности иной направленности, нежели его собственная. С этой точки зрения, казалось бы, целесообразнее становиться педагогами тем музыкантам, которые в собственной исполнительской деятельности не достигают заметных успехов. Но справедлива и иная точка зрения: именно музыкант-

исполнитель, сам владеющий художественным даром и мастерством, должен обучать молодежь. На пути разрешения этого противоречия и протекает обычно фортепианно-педагогический процесс. Большинство исполнителей решают это противоречие с ущербом для творческой индивидуальности учеников. Но выдающиеся музыканты-педагоги интуитивно берегут индивидуальность молодых музыкантов: так, можно вспомнить «педагогический» показ Н.Г. Рубинштейна, приспосабливавшегося не только к особенностям личности учеников, но и к уровню их мастерства, или то, как А. Г. Рубинштейн не позволял И. Гофману приносить на урок одно и то же произведение более одного раза, боясь смутить юношу богатством и многообразием своих художественных концепций.

Л.В. Николаев не только продолжил лучшие традиции предшественников в этом направлении, но фактически первым из музыкантов такого ранга осознанно и точно сформулировал свою позицию, пролагая, таким образом, пути для последователей. Как справедливо отмечает Л.А. Баренбойм, «Николаев принадлежал к тем *истинным* педагогам, кто способен был, с одной стороны, ликовать, наблюдая, как из его школы выходит яркий музыкант, *вовсе на него не похожий*, но выращенный именно его педагогическими стараниями; с другой стороны, испытывать удовлетворение и тогда, когда видел, как из сырого, иногда неподатливого материала его педагогические руки “формуют” пусть и не оригинального, но умелого музыканта-практика, рамки художественной индивидуальности которого, поначалу узкие, постепенно раздвигаются» [6. С. 140].

Ученики Л.В. Николаева и все, кому доводилось с ним общаться, вспоминают о его интеллигентности, сдержанности и величайшей корректности. По воспоминаниям С.И. Савшинского, Николаев никогда не повышал голоса; самым большим наказанием для студентов было огорчение профессора. Он всегда выслушивал исполнение студента до конца, как бы несовершенно оно ни было, что являлось не только методом формирования умения играть до конца в любой ситуации, ощущать целостность произведения и т.д., но и формой проявления уважения к ученику.

Л.А. Баренбойм называет стиль общения Л.В. Николаева «истинной интеллигентностью, проявлявшейся прежде всего в способности всегда и во всем быть самим собой – изысканно учтивым, доброжелательным и ироничным (подчас даже чуть саркастичным), ни перед кем не заискивающим и никому не угождающим. Он наделен был даром учить собой, своей личностью…» [Там же. С. 101].

Необходимо помнить, что Л.В. Николаев вел занятия на высоком уровне трудности, ставя перед учениками максимально сложные задачи. Ситуации, в которых ученики не справляются со своими задачами, как правило, вызывают раздражение или даже гнев педагогов. Неизменная подчеркнутая корректность Николаева в таких условиях являлась не только следствием его интеллигентности, но и выступала как целенаправленный метод обучения. Л.В. Николаев, очевидно, полагал, что педагогическое воздействие будет более эффективным в том случае, если обстановка на занятиях отличается доброжелательностью.

Подводя итог характеристике педагогической деятельности Л.В. Николаева, можно сделать следующие выводы.

Л.В. Николаев является не только основоположником ленинградской фортепианной школы, но педагогом-музыкантом, чья деятельность знаменует собой важный этап в профессиональном музыкальном образовании, связанном с обучением исполнительскому искусству. Л.В. Николаев воспринял от своих учителей и предшественников – педагогов-музыкантов XIX в. А. Г. Рубинштейна, Н.Г. Рубинштейна, В.И.Сафонова, С.И. Танеева и др. – традиции, основными принципами которых являлись приоритет содержания музыкального произведения над техническими средствами его воплощения; необходимость общемузыкального и общеинтеллектуального развития ученика; максимальная осознанность процесса освоения произведения; акцент на самостоятельность обучающихся; бережное отношение к творческой индивидуальности. Эти принципы, в деятельности предшественников Николаева прослеживавшиеся в виде интуитивного озарения, Леонид Владимирович систематизировал и применял осознанно и последовательно.

Принципы приоритета содержания над техническими средствами его воплощения, осознанности процесса освоения музыкального произведения и необходимости общемузыкального и общеинтеллектульного развития можно определить как *предваряющие принципы развивающего обучения в фортепианной педагогике*.

Л.В. Николаевым сформулирован *принцип самостоятельности* обучающихся фортепианной игре как необходимое условие их дальнейшего успешного профессионального развития. Этот принцип можно определить как *предваряющий проблемное обучение*.

Первым в педагогике музыкального исполнительства Л.В. Николаев отчетливо сформулировал *принцип культивирования творческой индивидуальности ученика.* В сочетании с

доброжелательностью и корректностью атмосферы занятий, выступавшей в педагогике Николаева как педагогический метод, данный принцип позволяет говорить о предвосхищении им таких взаимоотношений педагога и ученика, которые в настоящее время определяются как *педагогика сотрудничества*.

Кроме того, Л.В. Николаев также первым в педагогике музыкального исполнительства определил основной недостаток школ, возглавляемых мастерами исполнительского искусства. Этот недостаток заключается в отсутствии педагогической базы, вследствие чего мастера способны передать ученикам только элементы собственного мастерства и собственное художественное видение мира. В процессе такой работы развитие индивидуальности ученика заменяется подражанием учителю; тормозится их самостоятельность; развитие интеллекта осуществляется бессистемно. Усвоив лишь ряд догматических положений, в слабой мере отражающих особенности личности учителя, ученики в большинстве оказываются неспособными передавать традиции далее. В результате постоянно, из поколения в поколение теряется ценный опыт мастеров исполнительского искусства.

Л.В. Николаев фактически заявил о необходимости того, чтобы музыкант, занимающийся преподаванием, владел не только собственным искусством, но и системой педагогических методов, направленных в первую очередь на развитие разных сторон личности ученика и только как следствие этого – на формирование мастерства. Применение им самим продуманной системы таких методов дало блестящие результаты.

Педагогической деятельности мастеров **московской фортепианной школы** (московской пианистической школы) – К.Н. Игумнова, А. Б. Гольденвейзера, С.Е. Фейнберга, Г.Г. Нейгауза – посвящено большое количество исследований (Д.Д. Благой, В.Ю. Дельсон, Б.Л. Кременштейн, Я.И. Мильштейн, А. А. Николаев, Т.Н. Хлудова, В.Н. Хорошина и др.) В этих исследованиях воссоздается творческий и педагогический облик мастеров московской фортепианной школы, выявляются их индивидуальные манеры и закономерности стиля преподавания. Однако предметом данных исследований является прежде всего творческий и исполнительский облик К.Н. Игумнова, А. Б. Гольденвейзера, С.Е. Фейнберга и Г.Г. Нейгауза, что естественно, так как в историю культуры они вошли в первую очередь как музыканты. Их педагогическая деятельность, во-первых, рассматривается чаще всего как одна из граней творчества мастеров, а не как самостоятельная ценность; во-вторых, при исследовании содержания педагогической деятельности

изучаются преимущественно принципы и методы формирования фортепианно-исполнительского мастерства, а не принципы и методы формирования личности. Между тем, на наш взгляд, именно последние принципы и методы особенно важны в педагогическом наследии мастеров московской фортепианной школы.

Поиску общих закономерностей процесса обучения в классах К.Н. Игумнова, А. Б. Гольденвейзера, С.Е. Фейнберга, Г.Г. Нейгауза посвящено диссертационное исследование Е.И. Львовой «Выдающиеся советские педагоги-музыканты 30-х – 50-х годов (“московская пианистическая школа”) – их принципы и методы преподавания». Данное исследование представляет большую ценность, так как в нем на основе анализа способов работы над различными сторонами фортепианного мастерства (ритмом, звуком, техникой в широком смысле) делаются выводы о формировании в ходе этого процесса качеств личности учащихся: их эстетическом и духовном развитии, воспитании творческой активности и самостоятельности, развитии в ходе исполнительской работы всего комплекса музыкальных способностей, сферы эмоций и волевых качеств. В исследовании выявлены и обозначены методы работы К.Н. Игумнова, А. Б. Гольденвейзера, С.Е. Фейнберга, Г.Г. Нейгауза: наглядно-иллюстративный, словесный, метод действий «по образцу» и художественно-эвристический (поисковый). Все это дает возможность рассмотреть работу мастеров московской фортепианной школы в широком педагогическом ракурсе.

Константин Николаевич Игумнов (1873– 1948) – старший представитель московской фортепианной школы, соученик А. Н. Скрябина, С.В. Рахманинова, Н.К. Метнера. Он учился в Московской консерватории у Н.С. Зверева, А. И. Зилоти, П.А. Пабста, В.И.Сафонова, С.И. Танеева, вобрав таким образом московские музыкальные и пианистические традиции конца 80 – 90-х гг. XIX в.

Игумнов никогда не принадлежал к пианистам-виртуозам, и, хотя он окончил Московскую консерваторию с золотой медалью, а в 1895 г. получил почетный диплом на конкурсе пианистов имени А. Рубинштейна, собственно техническая сторона его исполнения была относительно скромной. В его исполнении привлекало совсем другое: искренность чувств и необыкновенная простота, простота в высшем понимании этого слова. «Искусство его заключало в себе лучшие черты русской художественной культуры: оно было сильно своей глубокой жизненной правдой, в нем не чувствовалось ничего нарочитого, ложного, надуманного. Никогда не стремился он поразить публику фейерверком

звучания, техническими трюками, никогда не пытался разукрасить и расцветить произведение, сделать его внешне более занимательным. Он словно вбирал в свою душу музыкальные образы, созданные композитором, и по-своему, по-игумновски, мягко, просто, без нажима раскрывал их слушателям», – писал ученик К.Н. Игумнова, видный пианист, педагог и исследователь Я.И. Мильштейн [18. С. 40].

Наиболее близка была исполнительскому таланту К.Н. Игумнова русская музыка, в особенности произведения П.И. Чайковского. Его исполнение «Времен года», «Большой сонаты» и других произведений Чайковского до сих пор остается непревзойденным по чистоте, искренности и непосредственности выражения, а также звуковому мастерству.

Все эти качества Игумнова-музыканта как продолжение его личностных качеств: скромности, аскетичности, высоких нравственных принципов, важны для понимания феномена игумновской педагогики. К.Н. Игумнов в течение почти 50 лет (с 1899 по 1948 гг.) являлся профессором Московской консерватории, дав начало целому направлению фортепианной педагогики, которое так и называют «игумновским». Он воспитал в общей сложности свыше 500 учеников, среди которых – такие выдающиеся музыканты разных поколений, как Н. Орлов, И. Добровейн, Л. Оборин, Я. Флиер, М. Гринберг, Я. Мильштейн, А. Бабаджанян, Б. Давидович, Н. Штаркман и др.

Его ученики Л. Оборин (первый советский победитель международного конкурса, получивший первую премию на 1 Международном конкурсе имени Шопена в 1927 г.) и Я.В. Флиер (лауреат Всесоюзного, Венского и Брюссельского конкурсов) сами стали выдающимися педагогами, продолжив «игумновское» направление фортепианной педагогики как «оборинское» и «флиеровское». «Оборинскую» ветвь в фортепианном исполнительстве и педагогике представляют такие мастера, как А. Бахчиев, Т. Алиханов, М. Воскресенский, Д. Сахаров, Э. Миансаров и др. Представители «флиеровской» ветви – Л. Власенко, Р. Щедрин, В. Постникова, В. Камышов, В. Фельцман, М. Плетнев и др. Несмотря на свой собственный высочайший исполнительский и педагогический статус, Л.Н. Оборин и Я.В. Флиер, как и другие крупнейшие ученики К.Н. Игумнова, всегда продолжали именовать себя «игумновцами», подчеркивая преемственность основных педагогических и исполнительских принципов.

Школа К.Н. Игумнова охватила весь мир (в пространственном отношении) и весь XX век (во временном). Его ученики работали и работают во многих странах мира. Первые выпускники К.Н.

Игумнова покинули его класс в начале XX века; его самые младшие ученики Б.М. Давидович (профессор Джульярдской школы в США) и Н.Л. Штаркман (профессор Московской консерватории) перенесли традиции учителя в XXI век, являясь ведущими профессорами наиболее авторитетных музыкальных учебных заведений мира.

Все это позволяет считать фортепианную педагогику К.Н. Игумнова крупнейшим явлением в мировой музыкальной педагогике и требует тщательного ее анализа. Масштабный труд об исполнительской и педагогической деятельности своего учителя создал Я.И. Мильштейн. Воссоздавая облик К.Н. Игумнова – музыканта и педагога – Я.И. Мильштейн основное внимание уделяет творческому облику учителя и его фортепианно-методическим принципам. Наблюдения о педагогических принципах и методах К.Н. Игумнова, его взаимодействии с учениками, работе, направленной на формирование качеств личности учеников, сделанные Я.И. Мильштейном, представляют большую ценность.

Основой исполнительской концепции Игумнова было стремление к содержательному исполнению. Это определяло и приоритеты его педагогической работы. Он, по воспоминаниям Я.И. Мильштейна, органически не выносил чисто виртуозной, бессодержательной, быстрой и громкой игры. «Громкая игра, – говорил Константин Николаевич, – признак пустоты» [37. С. 44]. Другой его ученик, Н.Л. Штаркман, поступил в класс Игумнова, имея репутацию юного виртуоза и увлекаясь быстрой, громкой игрой. На одном из первых занятий Игумнов сказал ему: «Что ты шумишь? Ты ведь лирик!» [53. С. 12]. Штаркман вспоминал, как его поразили слова профессора. «Я этого не знал, – говорил он впоследствии, – и как он сумел во мне это почувствовать, для меня остается загадкой» [Там же]. Впоследствии Штаркман стал одним из крупнейших пианистов лирико-романтического направления.

От всех учеников К.Н. Игумнов требовал при работе над любым произведением подходить к нему «изнутри». Это означало, что цель занятий не тренировка пальцев, а тренировка слуха и внимания. «Тренировать ухо гораздо сложнее, труднее, чем тренировать пальцы», – говорил Константин Николаевич [37. С. 147].

Большое значение Игумнов придавал умению охватить целостность формы музыкального произведения. Он требовал от студентов умения «выстроить» крупные сочинения, – например, сонату Листа h-moll. Игумнов говорил: «Ты должен чувствовать себя полководцем, сидящем на командном пункте, и в нужный

момент давать команды: “Кавалерия! Артиллерия! Танки! Пехота”», то есть настолько владеть формой, чтобы уметь в нужный момент делать все необходимое. Но это не означало, что в каждом исполнении нужно одинаково повторять предыдущее. Игумнов говорил: «Одинаково каждый раз можно играть первую и последнюю ноту и вовремя построить кульминацию. Все остальное должно меняться, жить. Это не значит, конечно, что грустное можно играть весело, а веселое – грустно. Все должно быть логично» [53. С. 13].

Если сопоставить К.Н. Игумнова с Л.В. Николаевым или их общим учителем В.И. Сафоновым, то Игумнов и как исполнитель, и как педагог отличается от них приоритетом эмоционального начала над рациональным. Однако приведенные выше высказывания (и многие им подобные) свидетельствуют о том, что принятое противопоставление «рационального» и «эмоционального» в педагогике исполнительства носит во многом внешний характер. Подобно тому как Л.В. Николаеву его «рационализм» не помешал воспитать учеников, отличавшихся преимущественно эмоциональным отношением к искусству, К.Н. Игумнов – при всем своем интуитивно-эмоциональном артистическом складе – и в построении собственного интерпретаторского плана, и в занятиях с учениками отличался систематичностью и продуманностью. Все это свидетельствует о той важной роли, которую он отводил интеллектуальному развитию учеников, поскольку и для глубокого постижения содержания музыки, и для построения плана интерпретации необходимо постоянное интенсивное развитие интеллекта.

Важнейшим отличительным свойством школы Игумнова является звуковое мастерство. Об этом невозможно не упомянуть, несмотря на то, что звуковое мастерство на первый взгляд не имеет отношения к формированию качеств личности и является одной из составляющих профессионального мастерства пианиста.

По воспоминаниям Н.Л. Штаркмана, у Игумнова было в общей сложности более 500 учеников; все очень разные, но всех объединяло одно – хорошее звучание рояля. «Рояль – клавишный инструмент, а не ударный, – говорил Константин Николаевич. – Не надо бить клавиши, надо их ласкать!» [Там же. С. 12]. Умение «петь» на рояле было главным отличительным свойством и самого Игумнова, и его учеников. Он учил извлекать бесконечное число оттенков f и p, тончайшим градациям педали, приемам, позволяющим достичь тембрового разнообразия. Опытные музыканты даже сейчас, спустя более чем полвека после смерти Игумнова, отличают его учеников и даже в ряде случаев учеников его учеников только по звучанию инструмента.

На наш взгляд, в данном случае нельзя относить работу над звуком к составляющим «чистого мастерства». Игумнов не позволял ученикам искать колористические эффекты, оторванные от содержания музыки. Звучание рояля для Игумнова было категорией не только эстетической, но в первую очередь содержательной; на первый план выступала интонация как носитель смысла в музыке. Именно осмысленностью музыкальной речи и умением воплощать этот смысл благодаря тонкому мастерству звукоизвлечения отличаются ученики Игумнова. В этом отношении Игумнов и его школа в наибольшей мере воплотили и развили традиции «пения на инструменте», свойственные русской исполнительской школе вообще и в фортепианной педагогике идущие главным образом от А. Г. Рубинштейна. Эти традиции в целом и школа Игумнова в частности требуют от исполнителя и обучающегося исполнительскому искусству осмысленного отношения к содержанию музыки, сложного сплава рационального и эмоционального (поскольку интонация воплощает и то, и другое), а также мастерства в передаче этого смысла, причем такого мастерства, где умение передать нужное звучание ценится более, чем распространенное умение играть «громко и быстро». Игумнов, таким образом, на высочайшем уровне мастерства (и исполнительского, и педагогического, так как сумел передать свое мастерство ученикам) проводил такие принципы, как приоритет содержания музыки над техникой и развитие интеллекта обучающихся.

Еще одним важным отличительным признаком педагогики Игумнова было стремление научить ученика работать самостоятельно. Он никогда не подменял подлинное воспитание ученика «натаскиванием», говоря, что «начинка рано или поздно все равно вывалится» [37. С. 142]. «Нет, это ужасно, – говорил он в свойственной ему образной манере, – … что ученики смотрят на меня как на какой-то склад, как на универмаг, из которого в случае нужды можно получить все, что в данный момент нужно… А я не хочу быть универмагом: пускай они сами находят то, что им нужно; мое дело – им помочь, а не давать свои чувства напрокат» [Там же]. И еще добавлял: «У меня не набор отмычек» [Там же].

Н.Л. Штаркман, поступивший в класс Игумнова в 1944 г., в последний период жизни и творчества профессора, вспоминает, что за три с половиной года занятий с ним было пройдено большое количество произведений, но работа над многими из них не доводилась до конца. Игумнов не занимался мелочной отделкой произведений, как говорят исполнители, не

«вылизывал» репертуар. Он стремился успеть подготовить Штаркмана к самостоятельному концертированию, научить его «играть разную музыку по-разному», то есть самостоятельно разбираться в различных формах и стилях. Штаркман часто слышал от Игумнова слова: «Ты будешь потом играть это произведение» [53. С. 14].

Игумнов не просто бережно относился к индивидуальности своих учеников, но буквально культивировал ее, «растил индивидуальные ростки» [53. С. 18]. Более всего он боялся превращения художественного процесса обучения в механическое фабричное производство, где ученики – сырой материал, а педагоги лишь формируют этот материал и выпускают его «потоком». Ничто он не уважал так глубоко, как индивидуальность ученика (Я.И. Мильштейн).

Игумнову, как и его предшественникам – братьям Рубинштейнам, В.И. Сафонову – было свойственно сочетание интерпретаторской свободы с бережным отношением к авторскому тексту. В статье «Мои исполнительские и педагогические принципы» Игумнов писал: «Автор и исполнитель. Необходимо подчеркнуть значение исполнительского творчества. Авторский текст – лишь архитектурный чертеж. Разгадка и выполнение его – в этом роль исполнителя. Основой для исполнительского творчества являются все авторские (но не редакторские) указания (темп, лиги, динамика)» [18. С. 144]. В этом высказывании коротко сформулирована диалектическая суть отношения к авторскому тексту: основа – незыблема, все остальное (относящееся к компетенции редактора) интерпретатором должно быть переосмыслено в соответствии со своей индивидуальностью. Того же Игумнов требовал и от своих учеников, пресекая попытки произвольного изменения авторского текста, достаточно распространенные и даже «модные» в тот период.

Анализируя общие педагогические принципы мастеров московской пианистической школы, Е.И. Львова, в частности, делает вывод о том, что одним из принципов являлось «постижение авторского (композиторского) замысла – в его художественно-объективной сущности вне каких-либо субъективных отклонений и искажений» [31. С. 14]. «Тем самым, – пишет далее автор, – приобретает большое значение не только профессиональный, но и морально-этический аспект в процессе воспитания учащихся-музыкантов» [Там же]. Следует подчеркнуть важность этого вывода. Отношение исполнителя к авторскому тексту – феномен не только эстетический, но и нравственный. Одной из причин многочисленных отступлений,

искажений, дополнений и т.д., как правило, является самолюбование исполнителя, его желание «поднять» себя (при отсутствии более достойных средств). Подлинно бережное отношение к тексту служит методом воспитания не только исполнительской, но и человеческой скромности.

Сам Игумнов, по воспоминаниям тех, кто его близко знал, являл собой образец и музыканта, и человека. «Несмотря на внешнюю сдержанность и даже суховатость, Константин Николаевич был очень добрым человеком, всегда помогал ученикам, – вспоминает Н.Л. Штаркман. – Правда, он не умел “устраивать” своих учеников… Игумнов мог помочь только материально, причем делал это так деликатно, чтобы студент ни о чем не догадался. Сам он жил чрезвычайно скромно. Его называли совестью консерватории» [53. С. 15].

Отношение Игумнова к ученикам, внешне сдержанное, отличалось человеческой теплотой, и это служило основой особой атмосферы искренности и совместного творчества ученика и учителя. Игумнов никогда не повышал голоса и не хвалил учеников. После классных концертов, имевших, как правило, успех, ученики, слушая многочисленные похвалы и замечания, более всего ждали реакции своего учителя. Игумнов обычно произносил одну и ту же фразу: «Ну вот и сыграли» [Там же. С. 14]. По тому, как он это произносил, а также по его глазам они определяли, как именно они сыграли. Официальные оценки практически не имели для учеников Игумнова значения по сравнению со столь немногословной оценкой учителя. Это характеризует степень их доверия и своеобразной ученической преданности.

Подводя итоги, можно следующим образом сформулировать содержание основных педагогических принципов К.Н. Игумнова:

- *приоритет содержания музыки над техническими средствами*. Этот принцип в педагогике Игумнова реализовывался и путем всестороннего анализа произведения, и неприятием «внешних», чисто виртуозных моментов (при высокопрофессиональной работе по выработке технического мастерства), и достижением особого, «игумновского» звучания как основного средства передачи смысла музыки;
- *интеллектуализация процесса обучения*. Этот принцип тесно связан с предыдущим и служит условием его реализации;
- *активизация познавательной деятельности* учеников, направленная на *развитие их творческой*

активности и самостоятельности;

■ *индивидуализация процесса обучения и воспитания*;

■ *взаимное доверие и совместное творчество учителя и учеников на занятиях;*

■ *нравственная направленность обучения исполнительскому искусству*, выражающаяся в бережном отношении к авторскому тексту и воспитании исполнительской и человеческой скромности учащихся.

Таким образом, несмотря на различия исполнительского и педагогического облика, несомненно существовавшие между Л.В. Николаевым и К.Н. Игумновым, выявляются не вызывающие сомнения точки соприкосновения, общие педагогические принципы. Различия в методах их реализации, отражающие индивидуальность музыкантов (приоритет рационального начала у Николаева, преимущественно эмоциональное отношение к музыке и акцент на звуковую сторону в ее передаче у Игумнова), с педагогической точки зрения носили частный характер. Александр Борисович Гольденвейзер (1875–1961) – основатель другой ветви московской фортепианной школы, которая, имея общие корни с игумновской, обладает присущими только ей отличительными особенностями. Эти особенности проистекают из свойств личности Гольденвейзера.

Уникальность личности Александра Борисовича прослеживается сразу по нескольким направлениям: разносторонности его деятельности (композитор, пианист, педагог, редактор, ученый-искусствовед, публицист, общественный деятель), причем в каждой из этих сфер он действовал чрезвычайно активно; творческому и педагогическому долголетию – он прожил 86 лет, из которых 55 лет был профессором Московской консерватории, а общий педагогический стаж его составлял 71 год; наконец, по невероятной широте, богатству и разнообразию творческих контактов. В юности он был знаком с П.И. Чайковским и слушал игру Антона Рубинштейна; Н.А. Римский-Корсаков, А. К.Глазунов, С.И. Танеев, В.И.Сафонов, А. С.Аренский, А. И. Зилоти были его учителями и впоследствии друзьями; С.В. Рахманинов, А. Н. Скрябин, Н.К. Метнер, С.С. Прокофьев, Д.Д. Шостакович, К.Н. Игумнов, Г.Г. Нейгауз – коллегами-ровесниками. Конечно, такое богатство профессиональных контактов оказывало огромное влияние на содержание педагогической деятельности А. Б. Гольденвейзера.

Среди его учеников (которых в целом более 200) – такие выдающиеся музыканты, как С.Е. Фейнберг, Г.Р. и Я.Р. Гинзбурги,

Д.Б. Кабалевский, Д.Д. Благой, Т.П. Николаева, А. А. Николаев, Л.Н. Берман, Д.А. Башкиров, Р.В. Тамаркина и мн. др.

Не менее разнообразен был и круг внемузыкальных знакомств А. Б. Гольденвейзера: в него входили Л.Н. Толстой, М.Горький, А. П.Чехов, И.А. Бунин, а также многочисленные ученые, артисты, художники, кинематографисты. Жизнь Гольденвейзера вобрала в себя все самое яркое и интересное в отечественной культуре на протяжении почти столетия.

А. Б. Гольденвейзер учился, как и К.Н. Игумнов, у А. И.Золоти и П.А. Пабста по фортепиано, у В.И. Сафонова по камерному ансамблю и у С.И. Танеева по теории и композиции и также был удостоен по окончании консерватории золотой медали. Как и Игумнов, Гольденвейзер не отличался пианистической виртуозностью. Его игра привлекала строгой логической выверенностью конструкции в целом и всех деталей, пониманием стиля, пианистическим мастерством в широком смысле этого слова. На его исполнение накладывали отпечаток и собственное композиторское мышление, и опыт редактора.

Из многочисленных редакторских работ А. Б. Гольденвейзера наиболее известна его редакция 32 сонат Бетховена. Для Гольденвейзера-редактора свойственно прежде всего скрупулезное отношение к авторскому тексту. Его редакции основаны на тщательном изучении всех авторских указаний и сравнении имеющихся редакций. В сонатах Бетховена Гольденвейзер проставил от себя только педализацию и аппликатуру, объяснив при этом их относительность: он полагал, что учащимся эти указания принесут пользу на определенном этапе их развития, а зрелые артисты все равно не будут воспринимать готовые указания, так как их возможности применения аппликатурных вариантов и в особенности педали значительно шире, чем это в принципе можно зафиксировать в записи.

Отношение к авторскому тексту Гольденвейзераредактора составляло также одну из концептуальных основ его педагогики. Он подходил к педагогическому процессу как исследователь и одну из своих первых задач видел в определении сущности искусства интерпретации, что давало ученикам ключ к их последующей работе над любым музыкальным произведением.

Педагогические и нравственные аспекты проблемы отношения к авторскому тексту уже затрагивались в нашем исследовании. Российским музыкантам свойственно было бережное отношение к воле автора, зафиксированной в нотной записи, а также неприятие модного в конце XIX – первой половине XX вв. стремления ряда музыкантов проявлять свою

индивидуальность путем искажения композиторского замысла.

А. Б. Гольденвейзер со свойственными ему методичностью и способностью к научному анализу проблемы (качествами, редкими среди музыкантов-исполнителей) суммировал многочисленные разрозненные высказывания своих предшественников и коллег по этому вопросу и создал собственную концепцию. Анализируя сущность музыки как вида искусства, он указал, что, в отличие от живописи, архитектуры и других видов искусств, где произведение, созданное автором, целиком готово к восприятию, композитор фиксирует музыкальное произведение с помощью сложной системы знаков, выработанной в течение столетий. Произведение в том виде, как написал его композитор, является лишь потенциально звучащей музыкой, и для того, чтобы оно зазвучало реально, необходим посредник-исполнитель. Роль этого посредника чрезвычайно велика, поскольку всякая музыкальная запись является приближенной. В полной мере замысел автора не поддается фиксации, так как и взаимоотношения звуков по высоте могут быть записаны лишь условно, и живой ритм невозможно записать с помощью метрической схемы. Существуют также всевозможные обозначения ритмических и динамических оттенков и темпов, где композиторы далеко не в равной мере ясно и подробно выражают свои намерения. Вообще всякое обозначение – allegro, andante, forte, piano и т.д. – зависит в конце концов от исполнителя, и абсолютная его значимость никаким обозначением точно зафиксирована быть не может.

На основании этого Гольденвейзер сделал вывод, что обязанностью исполнителя является прежде всего точное воспроизведение того минимума, который зафиксирован в нотах, а уже на этой основе проявление своей творческой индивидуальности. Гольденвейзер горячо протестовал против ложного понимания свободы в интерпретации. «Индивидуальность исполнителя, – говорил он, – никогда не убьешь самым точным выполнением указаний автора, если эта индивидуальность действительно яркая. Проявляется она в таких бесконечно малых штрихах, которые нельзя обозначить никакими нотными знаками и с которых, собственно, только и начинается истинное искусство исполнителя. Те же исполнители, которые прежде всего стараются идти во что бы то ни стало вразрез с указаниями автора, обнаруживают этим по большей части только отсутствие у них собственной яркой индивидуальности» [21. С. 15].

По мнению Гольденвейзера, проявление индивидуальности, то есть собственно интерпретация, будет значительно только

тогда, когда музыкант обладает широкими и разносторонними знаниями и внутренней культурой. «Музыкант-исполнитель, – говорил он, – должен стремиться к тому, чтобы быть на уровне духовной культуры и внутренней значительности автора. Как бы хорошо исполнитель ни владел мастерством, если он сам незначительный человек и ему самому нечего сказать слушателю, его воздействие будет ничтожно» [21. С. 55].

Энциклопедические знания А. Б. Гольденвейзера, его наблюдательность и исключительная память поражали учеников и коллег. Глубочайший знаток творчества русских и зарубежных классиков, редактор всех фортепианных произведений Бетховена и Шумана, сонат и ряда концертов Моцарта, сонат Скарлатти и многих других сочинений, Гольденвейзер приучал студентов к тщательному анализу произведений, разъяснял стилевые особенности, приводя примеры из других сочинений данного автора, сравнивая различные толкования текста.

Гольденвейзер диалектически подходил к проблеме соотношения развития личности учащегося и обучения необходимым техническим умениям и навыкам. Он говорил: «Основная проблема педагога – воспитание музыканта. В то же время педагог должен дать исполнителю то, что называется школой, то есть сообщить ему технически целесообразные принципы использования своего тела, добиваясь того, что является целью всякой техники, то есть максимальной экономии времени, силы и движений; воспитывать в нем умение работать и слушать себя и, главное и одно из труднейших, – сообщив ему общие, основные принципы и установки, в то же время не помешать естественному развитию его индивидуальности» [Там же. С. 54].

Подчеркивая взаимосвязь развития индивидуальности и самостоятельности мышления ученика, Гольденвейзер говорил: «Величайшей опасностью всякого обучения музыканта-исполнителя является сообщение ему какого-то трафарета, шаблона, штампа, это – смерть для искусства. Таким образом, работа педагога, помогающего музыкальному человеку развиваться в профессионала-музыканта, является своеобразным диалектическим процессом, который, с одной стороны, определяется стремлением к сохранению его личности, его неповторяемой индивидуальности, с другой стороны, подчиняется необходимости привить ему общие принципиальные установки, которые способствовали бы естественному развитию индивидуальности» [Там же].

Среди педагогов, являвшихся крупными музыкантами, А. Б. Гольденвейзер выделялся тем, что любил и умел заниматься не

только со взрослыми студентами, но и с детьми. По его инициативе в 1931 г. была создана особая группа для одаренных детей, впоследствии преобразованная в Центральную музыкальную школу при Московской консерватории. В классе Гольденвейзера в 1930-е гг. занимались совсем юные музыканты – Р. Тамаркина, А. Каплан, позднее – Т. Николаева (все впоследствии – известные музыканты). Гольденвейзер, по воспоминаниям его ученицы и ассистента Л.М. Левинсон, «… очень любил свою работу с детьми, говорил с ними просто… чрезвычайно терпеливо с ними занимался. Удивительно правильно оценивал он и одаренность каждого ребенка, безошибочно ставил “диагноз”. Дети его прекрасно понимали, любили и уважали» [21. С. 378 – 379].

А. Б. Гольденвейзер говорил, что молодые педагоги слишком «разжевывают», «прилизывают», «лакируют» исполнение учащихся-детей [Там же. С. 379]. Его озабоченность этой проблемой свидетельствует о том, что Гольденвейзер считал необходимым развитие самостоятельности учеников начиная с самого раннего этапа обучения. Принятая в педагогической практике, в особенности в работе с детьми, практика, при которой педагог тщательно «отделывает» с учеником произведение, то есть сообщает ему готовую к усвоению информацию и приучает «с рук» перенимать навыки, приводит к формированию инертных, способных только усваивать готовое студентов. «Я стараюсь научить своих учеников *работать и уметь достигнуть положительных результатов в работе* с максимальной экономией времени и сил», – говорил он (курсив мой – Е.Ф.) [Там же. С. 379].

Анализируя содержание педагогической деятельности А. Б. Гольденвейзера, нельзя не остановиться на таком методе, как метод парадоксальных сравнений. Многие ученики отмечали, что Гольденвейзеру не были свойственны поэтизированные словесные описания музыки; он изъяснялся точно и лаконично. Однако при этом Гольденвейзер часто, для того чтобы показать ученику его ошибку, прибегал к следующему методу: приводил далекий от музыки жизненный пример и неожиданно сопоставлял описываемую ситуацию с исполнением студента. Это неизменно оказывало молниеносное воздействие двоякого рода: студент ясно видел ошибку, а комичность сравнения заставляла его в последующем избегать ее повторения. Вот примеры таких парадоксальных сравнений (в записи учеников А. Б. Гольденвейзера Л.И. Ройзмана, Д.А. Паперно и В.П. Папандопуло):

Проаккомпанировав студенту 1 часть Пятого концерта

Бетховена, Гольденвейзер не спеша говорит: «Я знал одного глухонемого, который прекрасно научился понимать речь по губам и сам выучился говорить. Он посещал лекции, слушал профессоров, но когда сам говорил, то не менял интонации, держась все время как бы на одной ноте. Это было очень утомительно для окружающих. Вот Ваша игра производит на меня точно такое же впечатление. Больше пяти минут невозможно слушать!» [21. С. 329].

По поводу несколько судорожного, нервного и неритмичного исполнения концерта Моцарта Ми-бемоль мажор: «…К нам летом пристала собака, белая лайка. Хорошая собака… но иначе, как на цепочке, с ней гулять нельзя. Так вот, когда я играю с Вами концерт Моцарта, у меня полное ощущение прогулки с моей лайкой – меня куда-то неудержимо тащит, и я не в силах сопротивляться!» [Там же].

Студент принес на урок «Игру воды» Равеля и играет пьесу очень тяжеловесно. Гольденвейзер внезапно спрашивает: «Ты видел картину “Советские китобои”»? – «Да, Александр Борисович, – отвечает озадаченный ученик, – а что?» – «Видишь ли, твое исполнение могло бы служить хорошей музыкальной иллюстрацией к этому фильму» [Там же. С. 402].

«У тебя на первом месте руки, потом мозги, а потом Бах, а надо как раз наоборот: сначала Бах, потом мозги и только в последнюю очередь руки. Так потрудись, пожалуйста, сделать эту маленькую перестановку» [Там же. С. 388 – 389].

По поводу исполнения «Карнавала» Шумана: «Впечатление, как будто Флорестан с Эвсебием подрались, и мы явились свидетелями этой драки» [Там же. С. 390].

Эти и другие многочисленные примеры свидетельствуют не только об остроумии, а о продуманном методе, позволяющем чрезвычайно лаконично и образно разъяснить суть сложного явления.

Все, кто писал воспоминания о Гольденвейзере, отмечали его необыкновенную любовь к ученикам, в которой его нередко даже упрекали. «Об А. Б. Гольденвейзере часто говорили, что он “слишком любит своих учеников и всегда стремится их выдвигать”, – писал его ученик, известный пианист и органист Л.И. Ройзман. – Мне кажется, что это высшая похвала, которую может заслужить педагог. Чего стоит учитель, бесстрастно, формально относящийся к своим ученикам, педагог, честно, но холодно выполняющий свои обязанности, профессор, начиняющий студентов знаниями, но не пытающийся зажечь их сердца собственным душевным пламенем? Ведь такая отдача создает взаимную привязанность; не только ученики тянутся к

учителю, но и учитель начинает ощущать внутреннюю связь с каждым из своих питомцев» [Там же. С. 328].

Вот что говорил А. Б. Гольденвейзер об отношении к ученикам: «Я призываю вас любить своих учеников. Равнодушный учитель – это уродливо. Если педагог при появлении в классе еще одного ученика думает: “Черт, еще один, а ведь пора обедать”, – ему следует менять профессию. Нехорошо, когда учитель раздражителен, нервничает, кричит на учеников. Но это много лучше, нежели педагог безучастный. Ученики простят учителю вспыльчивость, резкость, даже иной раз грубость, если они идут от желания, чтобы ученик играл хорошо. Но ученики ненавидят учителей равнодушных. Если вы не любите детей, откажитесь от профессии учителя» [21. С. 403].

Для Гольденвейзера это были не просто слова; он постоянно подтверждал их на протяжении всей своей 70-летней педагогической работы. Наблюдением о том, что ученики простят учителю резкость и даже грубость, если они идут от желания, чтобы ученик хорошо играл, Гольденвейзер объясняет наблюдавшийся в классах многих выдающихся музыкантов парадокс: несмотря на периодическую резкость и вспыльчивость педагога, в классе царит атмосфера сотрудничества. Об этом, в частности, свидетельствовали и многие ученики Н.Г. Рубинштейна, который мог вспылить и накричать на ученика, но которого ученики очень любили. Так, Э. Зауэр, написавший множество восторженных слов о Н.Г. Рубинштейне, всю жизнь бережно хранил ноты, в которых рукой Н.Г. Рубинштейна было вписано «Осел» (26. С. 17). Это означает, что *внешняя* резкость не мешает ученикам увидеть *внутренние качества учителя*: неравнодушие и страстное желание научить их тому, что он знает и умеет сам, идущее от желания принести ученику добро.

Об атмосфере сотрудничества, характерной для класса Гольденвейзера, свидетельствует то, что его ученики, как правило, не интересовались отметками, которые выставила им комиссия. Вот что пишет Л.И. Ройзман: «Современные студенты, вероятно, очень удивятся, если узнают, что мы – студенты тридцатых годов – никогда не знали, а главное – *совершенно не интересовались* тем, какую отметку нам поставили на том или ином закрытом или открытом вечере!

Теперь, когда среди студентов непомерно развит, я бы сказал, узкопрактический интерес к отметке, когда студент с остроуязвленным самолюбием воспринимает какую-нибудь “четверку”, – вероятно, очень странно прозвучит утверждение, что тридцать лет тому назад в классе А. Б. Гольденвейзера студента интересовало (и глубоко интересовало!) лишь *мнение* профессора,

его отзыв и *его* критика. Никому и не приходило в голову спрашивать учителя: “А что мне поставили?” Это было бы просто дико. Зато всегда спрашивали: “Александр Борисович, а как я играл?” И с трепетом ждали ответа» [21. С. 332–333]. И далее: «Ничего, конечно, нет удивительного, что большинство учеников любило А. Б. глубоко и горячо. Эта привязанность, в которой сочетались многие сложные чувства, обычно была, что называется, “на всю жизнь” и не прекращалась, конечно, с окончанием учебы в консерватории» [Там же].

При этом Гольденвейзер отнюдь не был «добреньким» к своим ученикам; он отличался непримиримостью к серьезным недостаткам как исполнения, так и поведения учеников. Реагировал он на них в свойственной ему язвительной манере, что оказывало действие порой более сильное, чем резкий окрик или нравоучения. Л.И. Ройзман вспоминает эпизод, в котором студенты, находящиеся в классе во время исполнения концерта Моцарта, стали громко разговаривать. «Вдруг их уши уловили негромкую фразу А. Б. (он не повернулся к ним, продолжая спокойно играть): “Так как мы не можем перейти вместе с роялем в коридор играть концерт Моцарта, то те, кому мешает концерт Моцарта, пускай уж перейдут сами в коридор”» [Там же. С. 330].

Ученик и воспитанник А. Б. Гольденвейзера, впоследствии крупнейший пианист, профессор Г.Р. Гинзбург обратил внимание студентов на педагогическое мастерство своего учителя. «Посмотрите, что делается в классе Александра Борисовича, – сказал он. – Несмотря на огромную загруженность, ученики его класса всегда точно и безоговорочно делают все, что им скажет Гольденвейзер. Казалось бы, как ученик может ослушаться своего учителя? Однако я, как профессор консерватории, должен вам сказать, что не только в детской школе, но даже и в вузе далеко не всякому педагогу удается добиться безоговорочного выполнения учениками своих указаний. А вот у Александра Борисовича и дети и взрослые не только безоговорочно, но всегда на большом подъеме, с энтузиазмом выполняют его указания. Я не помню, чтобы у Александра Борисовича кто-либо из учеников не приготовился вовремя к назначенному им концерту» [Там же. С. 405].

Без сомнения, огромное воздействие на учеников всех возрастов оказывал личный пример Гольденвейзера. «Личный пример Александра Борисовича, человека необычайно точного и обязательного, его знания, его душевная теплота, часто скрытая внешней суховатостью, но всегда ощущаемая его учениками, гигантская его воля, целеустремленность оказывали на учеников огромное влияние, формировали их характер, мировоззрение,

жизненные привычки», – вспоминал Н. Гончаров [21.С.405].

Незадолго до своей кончины, в преклонном возрасте, А. Б. Гольденвейзер обратился к большой детской аудитории со словами, которые можно считать его духовным завещанием: «Дорогие ребята! Преклонные годы позволяют мне обратиться к вам с некоторыми советами. Как-то выдающийся пианист Иосиф Гофман сказал, что подходить к роялю нужно с чистыми руками. Я бы сказал, что у музыканта должно быть прежде всего *чистое сердце*. Только тот человек, у кого сердце чистое, наполненное любовью к людям, чей ум пытливо всматривается в жизнь, чье сердце способно горячо чувствовать, руководится высокими идеалами и горит желанием вторгаться в жизнь, чтобы сделать ее прекраснее, кто хочет служить своему народу, – способен стать настоящим музыкантом. Поэтому позаботьтесь прежде всего о своем умственном и нравственном совершенствовании. На долгом жизненном пути я встречал немало музыкально одаренных людей, но в силу того, что мир их духовной жизни был скуден, а нередко и убог, их способности оказывались пустоцветом» [21. С. 407]. В этих словах сконцентрирована суть понимания Гольденвейзером миссии музыканта и педагога, а также основного содержания работы по воспитанию музыканта. Если сопоставить педагогический стиль А. Б. Гольденвейзера со стилями Л.В. Николаева и К.Н. Игумнова, то обращают на себя внимание внешние различия и внутреннее сходство. К различиям можно отнести то, что Л.В. Николаев и А. Б. Гольденвейзер в исполнительстве и педагогике шли преимущественно рациональным путем, а К.Н. Игумнов – преимущественно от эмоционального постижения музыки. В то же время Л.В. Николаева и К.Н. Игумнова объединяла предельная сдержанность, а А. Б. Гольденвейзер отличался подчас резкостью.

Вместе с тем в педагогическом облике всех названных мастеров много общего, причем общее принадлежит к особенностям их художественного и человеческого мировоззрения и выражается в определенной системе принципов и методов.

Всех названных педагогов-музыкантов отличало неприятие внешнего, поверхностного в искусстве, выражающееся в приоритете содержательного начала над техническим. Отсюда – важнейший общий педагогический принцип, который можно сформулировать как *движение от внутреннего к внешнему, от художественного образа к его воплощению*. С этим принципом тесно связан другой – принцип *интеллектуализации* обучения. Интеллектуальное развитие учащихся ставилось мастерами выше, чем фортепианно-техническое (в то время как именно последнее

столетиями доминировало в фортепианной педагогике).

Реализация этих принципов осуществлялась разными мастерами по-разному. В классе Николаева преобладающее значение имел детальный разбор содержания и формы произведения, а также осознанный выбор методов и приемов педагогического взаимодействия с учениками. В классе Игумнова все названное имело место, но главная роль отводилась работе над звучанием как основным носителем музыкального смысла (при том, что и в классах Николаева и Гольденвейзера, разумеется, работе над звучанием также отводилась важная роль). Гольденвейзер в работе с учениками шел от своей концепции, выражающей сущность искусства интерпретации и определяющей степень интерпретаторской свободы исполнителя. Из этой концепции проистекала и тщательная работа над содержанием и формой произведения, и поиск нужного звучания, и работа над ритмом, и работа по повышению интеллектуального уровня учащихся.

Еще один общий принцип мастеров ленинградской и московской фортепианно-педагогической школ – *активизация познавательной деятельности учеников, направленная на повышение их самостоятельности.* Данный принцип последовательно проводился Л.В. Николаевым, К.Н. Игумновым и А. Б. Гольденвейзером.

Бережное отношение к индивидуальности ученика, свойственное всем названным мастерам, свидетельствует о том, что одним из основных педагогических принципов был принцип *индивидуализации* обучения.

Наконец, принципы фортепианной педагогики и методы в области межличностного взаимодействия педагога и учащихся у трех мастеров также схожи. Несмотря на различные индивидуальности, они считали необходимой атмосферу доброжелательного сотрудничества в классе и умели ее создавать, поэтому можно говорить о *принципе сотрудничества* в педагогике названных музыкантов.

Необходимо назвать также *нравственно-этическую направленность* обучения и воспитания в классах Л.В. Николаева, К.Н. Игумнова и А. Б. Гольденвейзера. Являя собой образец бескорыстного служения искусству и ученикам, они требовали от учеников *нравственного соответствия содержанию исполняемой музыки как условия его постижения.*

Проанализировав педагогическую деятельность Л.В. Николаева, К.Н. Игумнова и А. Б. Гольденвейзера как старших мастеров отечественной фортепианной педагогики XX в., продолжающих традиции от С.И. Танеева и В.И. Сафонова –

преемников братьев Рубинштейнов, необходимо обратиться к двум младшим представителям российской фортепианной педагогики XX столетия – С.Е. Фейнбергу и Г.Г. Нейгаузу.

Самуил Евгеньевич Фейнберг (1890–1962) занимает особое место в великолепной плеяде учеников А. Б. Гольденвейзера. Окончив Московскую консерваторию в 1911 г., в самом первом выпуске Гольденвейзера, Фейнберг впоследствии возглавил собственную кафедру и стал основоположником самостоятельной ветви в фортепианной педагогике.

С.Е. Фейнберг, как и его учитель, отличался прежде всего разносторонностью деятельности. Он известен как выдающийся пианист, крупнейший педагог, композитор – автор ряда оригинальных сочинений и транскрипций, ученый, изложивший свои взгляды во множестве научных трудов, в том числе в книге «Пианизм как искусство» – одном из немногих исследований теории исполнительства. Еще будучи выпускником Московской консерватории, С.Е. Фейнберг стал известен тем, что к выпускному экзамену подготовил, помимо основной программы, весь «Хорошо темперированный клавир» Баха – 48 прелюдий и фуг, там самым заявив о себе не только как виртуоз (хотя его виртуозность была значительной), но, в первую очередь, как музыкант-мыслитель.

В репертуаре Фейнберга отчетливо прослеживались две основные линии: во-первых, произведения Баха и Бетховена (в частности, он исполнял 32 фортепианные сонаты Бетховена); во-вторых, произведения современных ему русских и советских композиторов. Фейнберг исполнял все фортепианные произведения Скрябина, первым в СССР сыграл Третий концерт Рахманинова, многие фортепианные сочинения Прокофьева и Мясковского. Исполнительский стиль Фейнберга характеризовался масштабностью формы, цельностью исполнения и в то же время тщательной прорисовкой полифонической ткани, пластичностью музыкальной речи. Его выдающиеся интерпретации, в частности произведений И.С. Баха, связаны с мастерским выявлением стиля, одинаково далеким и от «музейно-охранительных» тенденций, и от исполнительского произвола. Произведения Баха в исполнении Фейнберга были как бы «живыми», только что созданными; его порой упрекали в излишней «романтизации» Баха, что фактически было не уходом от стиля, а лишь акцентированием эмоционально-психологических сторон музыки. Сочетание ярко выраженного интеллектуального подхода к исполнению со взрывной эмоциональностью – неповторимая особенность искусства Фейнберга, тесно связанная и с особенностями его

педагогического стиля.

На протяжении всей творческой жизни С.Е. Фейнберг много сил отдавал педагогике. Общее число выпущенных им пианистов велико; среди них такие музыканты, как В.К. Мержанов (лауреат Всесоюзного конкурса, ныне профессор Московской консерватории), Лю-Шикунь (лауреат I Международного конкурса им. Чайковского), И. Аптекарев – лауреат международных конкурсов, В.И. Носов, Н.П. Емельянова, К. Арзаманова, М.В. Андрианов, – крупные пианисты и педагоги и мн. др.

По воспоминаниям учеников Фейнберга, пять лет занятий у него были своего рода университетом искусств. Студентов привлекали прежде всего обаяние крупной личности, исполнительский талант, колоссальная эрудиция и умение оперировать сложнейшими обобщенными категориями, отличавшие Самуила Евгеньевича. Его неожиданные аналогии или замечания, не только музыкальные, но и из области литературы, изобразительного искусства, то и дело заставляли многих обнаруживать пробелы в своем образовании, часто наталкивали на еще непознанные области искусства, открывали ученикам глаза на то, как многое необходимо изучить.

Как вспоминает ученик С.Е. Фейнберга В. Бунин, отличительными особенностями его педагогической работы были «…прежде всего, – главенство художественного постижения произведения над механической работой, индивидуальный подход к каждому автору, к каждому конкретному сочинению… проявление индивидуального начала исполнителя не вопреки авторскому тексту, а как результат внимательного вчитывания в него и глубокого его постижения; …принцип рационализма в постижении пианистической трудности; стремление находить простое в сложном и идти от простого к сложному, а не наоборот; отношение к упражнению как к средству овладения художественной задачей, а не как к гимнастике» [13. С. 27].

Принцип рационализма в постижении трудности был одним из ведущих принципов С.Е. Фейнберга. Он проистекал из *принципа осознанности* процесса исполнения, что тесно связано с процессами развития интеллекта и формирования эрудиции студентов.

По убеждению С.Е. Фейнберга, все элементы музыкальной ткани должны быть тщательно проанализированы со всех сторон, в том числе и со стороны исполнительского освоения произведения. Изучая многочисленные случаи «грязной» игры (не только среди студентов, но и у концертирующих исполнителей), Фейнберг пришел к выводу, что причины этого коренятся в механической, недостаточно осознанной игре на первых этапах

работы. Играя в чрезмерно быстром – относительно своих возможностей на данный момент – темпе, пианист совершает множество мелких ошибок, которые при многократном повторении заучиваются. В дальнейшем эти неточности, много раз воспроизведенные в процессе механических, «бездумных» повторений, непременно дадут о себе знать в виде «грязной» игры.

Фейнберг предлагал на начальных этапах работы разделять сложные эпизоды, которые в данный момент не получаются, на более простые элементы, которые получаются. Главное правило в работе над произведением – не позволять себе играть «грязно», не заучивать неверное; лучше учить облегченные элементы и делать это в медленном темпе, но правильно. Некоторое замедление темпа работы на первых этапах компенсируется впоследствии, так как последующая работа будет представлять собой не переучивание неверно выученного, что, как известно, более длительно и трудоемко, а достижение новых ступеней мастерства.

Такой подход, основанный на глубоком всестороннем анализе, был свойствен Фейнбергу в отношении всех составляющих процесса исполнения. Благодаря этому Фейнберг давал ученикам знания и умения, необходимые не только для исполнительской, но и для педагогической деятельности; не случайно из его класса вышло много крупных пианистов-педагогов.

Если рассмотреть названные способы работы с педагогической точки зрения, то их значение выходит далеко за рамки формирования фортепианно-технического мастерства. Осознанность в работе над музыкальной тканью, неприятие механической работы пробуждают мысль вообще. Вот что отмечает В. Бунин: «Самуил Евгеньевич учил добиваться с самого начала воплощения представляемого воображением нужного звучания: не отодвигать “отделку” и “высокие материи” на заключительный этап работы, а сразу же после первого знакомства с произведением шлифовать маленькие отрезки – “кирпичики” (выражение С.Е.), находя верное звучание, связанные с ним движения, аппликатуру, ощущения, которые будут при концертном исполнении, то есть в настоящем темпе, в нужных звуковых пропорциях. *Такая работа активизирует пытливость мысли*, уменьшает опасность притупить ухо неточным, еще не найденным… звучанием» (курсив мой – Е.Ф.) [13. С. 106].

Подобно тому, как в собственной исполнительской деятельности С.Е. Фейнберг сочетал рациональное и

эмоциональное начало, в педагогике он также находил их равновесие. «Иногда он наводил ученика на нужное настроение, не вдаваясь непосредственно в музыкальное содержание, а повернув мысль в другой ракурс, – пишет В. Бунин. – Бывали случаи, когда верно подсказанный технический прием рождал нужный образ» [13. С. 107].

Пробуждал фантазию ученика, обогащал его эмоциональную палитру и педагогический показ С.Е. Фейнберга. В. Бунин отмечает, что «…элемент недосказанности, тайны, свойственный музыке и присущий этой форме личного показа… очень важен для учеников тем, что он развивает их творческую пытливость, побуждает их искать глубоко спрятанные, трудно выявляемые нюансы…» [Там же. С. 108].

Таким образом, можно констатировать, что в педагогической деятельности С.Е. Фейнберга отчетливо прослеживаются основные принципы, выявленные при анализе педагогической деятельности Л.В. Николаева, К.Н. Игумнова и А. Б. Гольденвейзера, имеющие своеобразное преломление через личные особенности мастера.

Принцип движения от внутреннего к внешнему, от художественного образа к его воплощению, несомненно, являлся определяющим и в исполнительской, и в педагогической деятельности С.Е. Фейнберга. Общий для корифеев фортепианной педагогики *принцип интеллектуализации* процесса обучения игре на фортепиано у Фейнберга получил сильное и своеобразное развитие в виде принципов *рационализма* в постижении трудности и *осознанности* процесса исполнения.

Принципы активизации познавательной деятельности и развития самостоятельности, а также *индивидуализации* обучения в классе С.Е. Фейнберга реализовывались преимущественно через интеллектуальное и эмоциональное постижение содержания и структуры музыкальных произведений, что тесно связывает данные принципы с принципом интеллектуализации.

Межличностные взаимоотношения педагога и ученика характеризовались неизменной высокоинтеллигентной атмосферой, доброжелательностью, порождавшей сознательное, ответственное отношение учеников к своей работе.

К величайшим достижениям мировой фортепианной педагогики принадлежит школа Генриха Густавовича Нейгауза (1888–1964), давшая несколько поколений выдающихся музыкантов – пианистов и педагогов. Ученики Г.Г. Нейгауза и их ученики составляют и поныне цвет отечественного и мирового фортепианного искусства и продолжают традиции учителя практически во всех крупных музыкальных учебных заведениях в

России и за рубежом.

К педагогическому опыту Г.Г. Нейгауза так или иначе обращались и обращаются почти все исследователи, работающие в области профессионального музыкального образования, а также искусствоведения, соприкасающегося с фортепианной педагогикой. Деятельность Нейгауза была столь многосторонней, его эрудиция столь масштабной, а форма выражения своих эстетических и педагогических взглядов столь блистательной, что исследователи, педагоги, критики часто обращаются к той или иной мысли Нейгауза, цитируют то или иное положение из его педагогических взглядов, анализируют или приводят в пример различные аспекты его педагогической работы.

Помимо работ искусствоведческой направленности, посвященных Г.Г. Нейгаузу (В.Ю. Дельсон, Г.М. Коган, Я.И. Мильштейн, Д.А. Рабинович, Г.М. Цыпин, С.М.Хентова и др.), рядом ученых осуществлены масштабные исследования педагогической деятельности Г.Г. Нейгауза как основного объекта изучения. Прежде всего, это труды учеников Г.Г. Нейгауза – Т.А. Хлудовой и Б.Л. Кременштейн. Особую ценность этих работ составляет то, что все факты, приводящиеся в них, получены «из первых рук».

Все исследователи справедливо сходятся в том, что на педагогическую деятельность Г.Г. Нейгауза сильнейшее влияние оказывали особенности его личности, его исполнительский облик, а также биография: и то, что он происходил из музыкальной семьи НейгаузовШимановских-Блуменфельдов; и то, что в юности несколько лет провел в Европе, впитывая самые разнообразные эстетические впечатления и обогащая свою эрудицию; и то, что учился у известнейших музыкантов из разных стран – К.Г. Барта (Германия), Л. Годовского (Польша), Ф.М. Блуменфельда (Россия).

Многообразие художественных впечатлений, полученных Нейгаузом в юности, способствовало формированию необычайно разностороннего интеллекта, что в первую очередь являлось характерной чертой музыканта и педагога. Он не был пианистом-виртуозом в общепринятом смысле этого слова. Его исполнение отличали тонкость, глубина и естественность выражения чувств, стройность мысли. Однако природа не наградила Нейгауза «удобными» для пианиста руками, что всегда приносило ему много огорчений. Внутреннее содержание музыканта было намного шире, глубже, интереснее, чем он мог выразить в исполнении.

Это побуждало Нейгауза постоянно подвергать анализу процесс технического освоения произведения и, как это ни

парадоксально, в дальнейшем являлось одним из факторов его педагогического успеха. То, что в технике ему давалось с трудом, было им проанализировано и систематизировано с педагогической точки зрения.

Все, кто слушал исполнение Г.Г. Нейгауза, отмечали, что это был музыкант совершенно особого типа; в его исполнении технические моменты отступали на второй план перед силой внутреннего переживания, и именно по силе артистического воздействия он оставлял за собой других пианистов. Из современных ему музыкантов особая внутренняя близость связывала Г.Г. Нейгауза с великим пианистом импульсивно-романтического склада – В.В. Софроницким.

И все же, несмотря на то, что Г.Г. Нейгауз уже в 1920-е гг. вошел в число наиболее почитаемых артистов, его подлинным призванием стала педагогика. Большую часть своей жизни Г.Г. Нейгауз являлся профессором Московской консерватории (до этого он преподавал в Киеве и Тифлисе).

Музыкант и педагог в Нейгаузе были неразделимы; все обаяние своего исполнительского таланта, колоссальную эрудицию, мастерство и опыт он отдавал ученикам. Для того чтобы оценить значение педагогической деятельности Г.Г. Нейгауза, достаточно назвать имена его учеников – крупнейших пианистов XX в. Э. Гилельса и С. Рихтера. Учеником Г.Г. Нейгауза был его сын Станислав – один из наиболее тонких и самобытных пианистов своего времени; в разное время по классу Г.Г. Нейгауза окончили Московскую консерваторию такие крупные музыканты, как Я. Зак, Т. Гутман, Э. Гроссман, Б. Маранц, С. Бендицкий, А. Ведерников, Е. Малинин, Л. Наумов, В. Горностаева, А. Наседкин, В. Крайнев.

При анализе содержания педагогической деятельности Г.Г. Нейгауза, а также попытках определить составляющие того успеха, который сопровождал эту деятельность, прежде всего необходимо отметить, что он являлся педагогом в той же мере, в какой и музыкантом. Если вернуться к проблеме существования и развития фортепианных школ, затронутой М.Н. Курбатовым и развитой Л.В. Николаевым, то не вызывает сомнений знание и умение Нейгауза *передавать* свое мастерство (в широком смысле), его владение не только тем, *что* он должен дать ученикам, но и *как* это сделать.

Одной из причин медленного и неполного обобщения и распространения передового педагогического опыта в области обучения исполнительскому искусству является неумение и нежелание большинства крупных музыкантов фиксировать свой опыт в виде научного труда. Это можно объяснить тем, что

согласно теории функциональной асимметрии мозга музыканты имеют преимущественно правополушарное мышление (В.В. Медушевский) и соответственно предпочитают эмоционально-образную форму выражения мыслей конструктивно-логической.

Следствием этого, как правило, является то, что музыканты-исполнители, имеющие богатый опыт собственного исполнения и даже (что свойственно не всем исполнителям) умеющие найти интуитивные подходы к передаче этого опыта ученикам, не фиксируют его в научной форме; те же ученые, которые способны в научной форме осветить проблемы, связанные с обучением исполнительскому искусству, сами выдающимися исполнителями не являются и соответствующим опытом не обладают.

Так, Г.Г. Нейгауз заочно полемизировал с авторами масштабных фортепианно-методических трудов – Э. Бахом, Й. Гатом и другими, которые анализировали фортепианно-педагогический процесс, расчленяя его на составляющие и теряя при этом суть искусства, обучение которому они предполагают. «Труд Иозефа Гата “Фортепианная техника” – хорошая, исчерпывающая книга, но приносят ли изучающему ее реальную помощь бесконечные киноснимки, фотографии рук разных пианистов и т.д. и т.д.? Несмотря на мое принципиальное уважение к такому труду, результату похвального долготерпения, я все-таки не мог прочесть ее целиком, духу не хватило. Причина та, что я никогда не мог понять, как можно технику фортепианной игры совершенно отделять от самого искусства, т.е. музыки, и писать о ней специальный труд», – писал он в предисловии ко второму изданию своей книги «Об искусстве фортепианной игры» [40. С. 10]. Или там же: «…правы, вероятно, и те критики, которые упрекают меня в том, что я временами только “скольжу по поверхности”… Но я считал, что лучше быть слишком кратким, чем слишком велеречивым. Неужели я должен писать обязательно, как Эрвин Бах?» Здесь явная ирония Г.Г. Нейгауза вызвана, безусловно, не столько объемом книг, о которых он упоминает как о «результате похвального долготерпения», но именно тем, что в них при анализе составляющих фортепианной игры теряется содержание музыки – что неудивительно, если учесть, что данные авторы не были заметными исполнителями.

Это противоречие, существующее в области педагогики исполнительства, было блестяще разрешено самим Г.Г. Нейгаузом. Его книга «Об искусстве фортепианной игры», ставшая настольной не только для пианистов, но и для всех серьезных музыкантов-педагогов – явление во многом уникальное. С одной стороны, это научно-методический труд, в

котором исследован широкий спектр педагогических и фортепианно-методических проблем. С другой стороны, ей присущи свойства художественного произведения – великолепный стиль изложения, литературный язык, множество афористических высказываний и т.д.

Этой книге свойственно то, что В.В. Медушевский назвал «чудовищным смысловым сжатием мира и культуры» [35.С.166], имея в виду специфическую способность правополушарного мышления. В книге Г.Г. Нейгауза заложена колоссальная информация, значительно большая, чем та, которая может содержаться в научном труде такого объема. Особенность, которую некоторые современники Нейгауза называли «скольжением по поверхности» (видимо, чувствуя необычность этой книги, но будучи не в силах сразу определить, в чем именно она содержится), сейчас, десятилетия спустя, представляется поистине неисчерпаемой сокровищницей глубоких мыслей об искусстве и педагогике искусства, которые выдающийся музыкант-педагог буквально «разбрасывал», порой мимоходом.

Эта же особенность – сочетание научного и художественного мышления – свойственна и всей педагогической деятельности Г.Г. Нейгауза. Этим можно отчасти объяснить ее феноменальные результаты. Полное научное объяснение вряд ли будет когда-либо возможно, поскольку вся деятельность Г.Г. Нейгауза, в том числе педагогическая, представляет собой талантливое творчество, подчиненное не только закономерностям научного творчества, но и трудно поддающимся исследованию закономерностям художественного.

Основополагающим художественным и педагогическим принципом Г.Г. Нейгауза, как и других выдающихся педагогов-пианистов, являлся приоритет содержания изучаемого произведения над техническими средствами его воплощения. «Для того чтобы говорить и иметь право быть выслушанным, надо не только уметь говорить, но прежде всего иметь *что* сказать», – писал он [40. С. 16]. Говоря о приоритете содержания, Г.Г. Нейгауз всегда подчеркивал сложную диалектику в соотношении содержания и средств исполнения, напоминая о том, что наряду с переоценкой техники существует и «…заблуждение, правда, значительно более редкое у инструменталистов и состоящее в недооценке трудности и огромности задачи полного овладения инструментом в угоду… самой музыке» [Там же. С. 14]. «Чем яснее *цель* (содержание, музыка, совершенство исполнения), тем яснее она диктует средства для ее достижения – писал он далее. – …*Что* определяет *как*, хотя в последнем счете *как* определяет *что* (диалектический закон)» [40. С. 16]. Отсюда – редкое сочетание

глубокого постижения исполняемой музыки и редкого по совершенству мастерства у учеников Нейгауза.

Теоретической основой постижения содержания музыки в сложном диалектическом единстве с овладением мастерством служила концепция формирования художественного образа музыкального произведения, сформулированная Г.Г. Нейгаузом в книге «Об искусстве фортепианной игры» и многократно проверенная им в практической работе с учениками. В центре внимания исполнителя и обучающегося исполнительскому искусству должен стоять идеальный звуковой образ музыкального произведения, сформированный посредством музыкально-слуховых представлений. В традиционной инструментальной педагогике учащиеся, как правило, идут от реального соприкосновения с инструментом к осмыслению возникшего звучания. Нейгауз настаивал на противоположном порядке. «Прежде чем начать учиться на каком бы то ни было музыкальном инструменте, обучающийся – будь это ребенок, отрок или взрослый – должен уже духовно владеть какой-то музыкой: так сказать, хранить ее в своем уме, носить в своей душе и слышать своим слухом», – писал он [Там же. С. 13].

Идеальный образ музыки, который служит целью обучающегося, не является чем-то застывшим и раз и навсегда данным. « … я… при первом знакомстве схватываю сущность любого произведения, и разница между этим первым “схватыванием” и исполнением в результате выучивания вещи заключается только в том, что … “дух облекается плотью”, – все, что предопределено представлением, чувством, внутренним слухом, пониманием (эстетически-интеллектуальным), становится *исполнением*, становится фортепианной игрой, – писал он. – Я не хочу сказать, что работа над произведением ничего не прибавляет к первоначальному его восприятию и замыслу, – отнюдь нет! Отношение между этими двумя явлениями такое же, как между законом и его проведением в жизнь, между волевым решением и его реальным осуществлением» [42. С. 33].

Нейгаузом сформулировано важнейшее для обучающихся исполнительству положение: *над идеальным художественным образом можно работать*, можно и нужно видоизменять, развивать, дополнять вначале неизбежно смутное и несовершенное представление. Для этого необходимо *постоянное и интенсивное интеллектуальное развитие ученика.* В этом и состоял основной смысл афоризмов, сравнений, примеров из симфонической и оперной литературы, сопоставлений с явлениями искусства и жизни, которыми были наполнены занятия Нейгауза.

Начиная работу над произведением, учащийся должен прежде всего в общих чертах представить себе идеальное звучание этого произведения. С этой целью необходимо прослушать произведение в хорошем исполнении, причем желательно не в одном, а в нескольких различных, чтобы не копировать чье-либо. Затем, совершенствуя внутренний образ, необходимо слушать и другую музыку как можно больше; читать, знакомиться с живописью, архитектурой и т.д. В процессе такой работы постепенно изменяется сам человек, а следовательно, становятся не только яснее, но и совершеннее, художественно убедительнее внутренне слышимые им музыкальные образы.

Вот как формулирует это Г.Г. Нейгауз: «…достигнуть успехов в работе над художественным образом можно лишь непрерывно развивая ученика *музыкально, интеллектуально*, *артистически*, а следовательно и пианистически… А это значит: развивать его слуховые данные, широко знакомить его с музыкальной литературой, заставлять его подолгу вживаться в одного автора (ученик, который знает пять сонат Бетховена, *не тот*, который знает двадцать пять сонат, здесь количество переходит в качество), заставлять его для развития воображения и слуха выучивать вещи наизусть только по нотам, не прибегая к роялю; с детства научить его разбираться в форме, тематическом материале, гармонической структуре исполняемого произведения… развивать его фантазию удачными метафорами, поэтическими образами, аналогиями с явлениями природы и жизни, особенно душевной, эмоциональной жизни… всемерно развивать в нем любовь к другим искусствам, особенно к поэзии, живописи и архитектуре, а главное – дать ему почувствовать… этическое достоинство художника, его обязанности, его ответственность и права» [40. С. 33 – 34].

Таким образом, Г.Г. Нейгаузом не только реализованы принципы приоритета внутреннего над внешним, содержания музыкального произведения над техническими средствами его воплощения, а также интеллектуализации обучения, но полнее и точнее, чем кем-либо до него, определены пути интеллектуального и этического развития обучающихся игре на фортепиано как средства их профессионального совершенствования.

Из приведенных положений вытекает и отношение Г.Г. Нейгауза к вопросам активизации познавательной деятельности обучающихся и повышению их самостоятельности. Вся работа над художественным образом произведения предполагает активную работу мысли, постоянное познание нового, в процессе которых педагог может дать лишь основные указания, «натолкнуть»

студента на те или иные области знания, но не сообщить всю информацию в готовом к усвоению виде. «Считаю, что одна из главных задач педагога – сделать как можно скорее и основательнее *так*, чтобы быть *ненужным* ученику, устранить себя, вовремя сойти со сцены, то есть привить ему ту самостоятельность мышления, методов работы, самопознания и умения добиваться цели, которые называют зрелостью, порогом, за которым начинается мастерство», – писал он в главе «Учитель и ученик» [40. С. 192].

Об умении Г.Г. Нейгауза индивидуализировать процесс обучения свидетельствует то, что, как он сам говорил, через его руки прошли сотни учеников всех степеней одаренности – от музыкально почти дефективных до гениальных, со всеми промежуточными стадиями. Он настаивал на том, чтобы обучать музыке нужно всех: «…и такой (музыкально почти дефективный. – Е.Ф.) должен учиться музыке, музыка – орудие культуры наравне с другими» [Там же. С. 21]. Он протестовал против распространенной среди педагогов-музыкантов «… установки на какой-то общий (воображаемый) средний тип учащегося, тогда как мы знаем по опыту, что учатся музыке… и минимально одаренные, и гениально одаренные, живые, реальные люди и *что в действительности все ступени и градации между бездарностью и гением заполнены* (Курсив мой – Е.Ф.), и как заполнены! С сотнями и тысячами вариантов и уклонений в ту или иную сторону, в зависимости от личных свойств имярека. Вывод ясен: в каждом данном случае “работа над художественным образом” будет выглядеть по-разному» [Там же. С. 20].

Нейгауз, таким образом, являлся носителем совершенно уникального в своем роде опыта: он успешно занимался и с представителями подавляющего большинства обучающихся музыке («минимально одаренными»), и с такими учениками, как Э. Гилельс и С. Рихтер. Трудно представить разнообразие методов обучения и воспитания, которые применялись в его классе, поскольку применительно к столь разным ученикам можно говорить о разных учебно-воспитательных процессах.

Даже в период преподавания в Московской консерватории, когда в классе Нейгауза уже были сконцентрированы преимущественно талантливые ученики, перед ним стояли очень разные задачи. «С учениками, лишенными артистизма и инициативы, я, естественно, прибегал к первоначальному, императивному методу. Когда ученик сам не предлагает никакого исполнительского замысла, за него и для него работает педагог в надежде, что в будущем он когда-нибудь проявит свою личность.

С сильно одаренными учениками я был обычно гораздо более либерален. Эмиль Гилельс впоследствии как-то даже упрекал меня за то, что я слишком мало ему показывал и говорил, слишком мало проявлял свою педагогическую волю, попросту даже слишком мало с ним занимался. Правда, еще позже он благодарил меня за то, что моим преподаванием я помог ему стать на путь самостоятельности» [40. С. 198 – 199].

Умение Г.Г. Нейгауза по-разному заниматься с учениками в зависимости от их индивидуальности можно проследить и на примере двух учеников, чья степень одаренности может быть признана равной (редкий случай в педагогике): Э.Г. Гилельсом и С.Т. Рихтером. Оба гениальных музыканта почти в одно время учились у Г.Г. Нейгауза; оба вошли в историю исполнительского искусства как титаны пианизма; и одновременно с подробным изучением особенностей их таланта и творчества в искусствоведческой и критической литературе сложилось убеждение о том, что ни один из них не может быть поставлен выше другого.

Тем не менее при столь, казалось бы, равных возможностях, обучение этих двух музыкантов строилось Нейгаузом абсолютно по-разному. Э.Г. Гилельс поступил в аспирантуру Московской консерватории, имея за плечами громкую славу (он в 16-летнем возрасте одержал триумфальную победу на I Всесоюзном конкурсе музыкантов-исполнителей) и большой концертный опыт. Пианистических преград для него уже тогда не существовало, и на его занятиях с Г.Г. Нейгаузом сложилась редкая в педагогике ситуация, когда ученик в техническом отношении далеко превосходил своего учителя, который откровенно это признавал. Он писал: «Когда Гилельс играл у меня “Испанскую рапсодию” Листа, то мне всегда приходила в голову мысль, что октавы я не могу сыграть так быстро, блестяще и так громко, как он, а потому стоит ли *мне* именно заниматься с ним и не будет ли правильнее, чтобы он занимался у пианиста, который еще лучше может сыграть подобные вещи (увы, не так легко его найти)? Моя профессиональная трезвость, трезвость исполнителя, не только педагога, не раз подсказывала мне такие мысли. Но так как, помимо октав и многого другого, мне все-таки очень многое хотелось сказать Гилельсу о трактовке и содержании этой рапсодии, и это желание превращалось в реальные музыкально-пианистические советы, то я и находил достаточное основание для продолжения занятий» [Там же. С. 204].

Занятия Нейгауза с Гилельсом были прежде всего школой художественного мастерства; педагог помогал молодому

музыканту обогатить свой духовный мир, свое понимание музыки. И хотя впоследствии Л.А. Баренбойм упрекал Нейгауза в том, что он недостаточно приспособился к индивидуальным особенностям Гилельса [9], все же результат – формирование одного из крупнейших пианистов XX века – был налицо.

До некоторой степени противоположным образом строились занятия Нейгауза с Рихтером, который поступил в консерваторию относительно поздно, имея значительное духовно-художественное развитие и более скромное пианистическое (из многочисленных сфер творчества, которые его привлекали, Рихтер долго не мог выбрать одну и сосредоточиться именно на фортепианном искусстве). Нейгауз впоследствии писал: «…в занятиях с Рихтером я чаще всего придерживался политики “дружественного нейтралитета”» [40. С. 202]. Все педагогические задачи и в этом случае были великолепно решены.

Опыт Г.Г. Нейгауза по обучению очень талантливых людей так же бесценен, как и опыт работы со «средними» учащимися. Нейгауз писал, скромно именуя себя «методистом»: «Если методическая мысль сосредоточивается на малом отрезке действительности (“середняке”), то она ущербна, неполноценна, недиалектична и поэтому неправомочна.

Если уж быть методистом… то быть им до конца, охватывать весь горизонт, а не вертеться в заколдованном кругу своей узкой системочки! Правда, это трудно, очень трудно! Всякий большой пианист-художник является для педагога-исследователя чем-то вроде нерасщепленного атома для физика. Надо иметь много духовной энергии, ума, чуткости, таланта и знания, чтобы проникнуть в этот сложный организм» [Там же. С. 21].

Важнейшим воспитывающим фактором в педагогике Г.Г. Нейгауза была заинтересованная и доброжелательная атмосфера, в которой неизменно проходили занятия и которая в одинаковой мере окружала учеников самой разной степени одаренности. Нейгауз любил музыку и тепло относился к людям, которые эту музыку создают, исполняют и для которых она в конечном счете звучит. Его высокоэтичная человеческая позиция не могла не оказывать сильного педагогического воздействия. Этическая направленность самого искусства, а также деятельности музыканта и педагога не раз подчеркивалась Нейгаузом. «Я думаю, что задача укрепить талантливость ученика, а не просто научить «хорошо играть», то есть сделать его более умным, более чутким, более честным, более справедливым… есть реальная… диалектическая оправданная задача», – писал он [40. С. 37]. Нейгауз, как и С.Е. Фейнберг, считал, что качество пианиста определяется «…четыреххвосткой: первое – человек, второе –

художник, третье – музыкант, четвертое– пианист» [44. С. 47].

Атмосфера, царившая в классе выдающегося педагога-пианиста, помогала тому, что на занятиях, как писала его ассистент Т.А. Хлудова, «…каждый ученик мобилизует все свои духовные силы, напрягает все свои возможности, дерзает, смеет – окрыленный силой представшего ему поэтического образа… Я, много лет проведя в классе Нейгауза, часто была свидетельницей случаев, когда скромный, незаметный, малодаровитый ученик, втянутый в атмосферу высокой, требовательной и *необычайно одухотворенной* работы, мог сделать то, что, казалось, трудно было от него ожидать» [58. С. 167].

Г.Г. Нейгауз относился к своим ученикам с подлинным человеческим и профессиональным уважением. О наиболее выдающихся из них он говорил: «Это те ученики, у которых я учился с не меньшей пользой, чем они учились у меня» [Там же]. И добавлял: «Впрочем, число моих учителей из учеников не ограничивается несколькими наиболее известными именами… Конечно, и таких учеников, у которых можно было бы только научиться тому, как не надо играть, у меня… было предостаточно, но почему-то они забываются, а хорошие не забываются никогда» [Там же].

Многие ученики Г.Г. Нейгауза продолжили его педагогические традиции. Крупнейшими педагогами стали Я.И. Зак, Б.С. Маранц, Т.Д. Гутман, С.С. Бендицкий, С.Г. Нейгауз, Л.Н. Наумов, Е.В. Малинин, В.В. Горностаева. Педагогическая деятельность представителей нейгаузовской школы не ограничивается только Московской консерваторией. Едва ли можно найти крупный город в России и всем бывшем СССР, где не работали бы продолжатели нейгаузовской ветви в фортепианной педагогике. Немало их представляет отечественное исполнительское искусство и педагогику и за рубежом.

Наряду с выпускниками фортепианных школ Л.В. Николаева, К.Н. Игумнова, А. Б. Гольденвейзера и С.Е. Фейнберга, ученики Г.Г. Нейгауза достойно продолжили блестящие традиции российских педагогов-пианистов XIX в. и обеспечили современный уровень отечественной фортепианной педагогики, который пользуется высочайшим авторитетом во всем мире.

Таким образом, анализ педагогической деятельности наиболее крупных отечественных педагогов-пианистов XX в. – Л.В. Николаева, К.Н. Игумнова, А. Б. Гольденвейзера, С.Е. Фейнберга, Г.Г. Нейгауза – позволяет сделать вывод о том, что успешность их работы во многом была обеспечена: – продолжением и развитием традиций крупнейших отечественных педагогов-музыкантов XIX в; – выходом за узкие рамки методики

обучения игре на фортепиано и широким применением педагогических принципов и методов;

Несмотря на различия в содержании и методах преподавания, соответствующих индивидуальным особенностям названных педагогов, в их деятельности можно проследить общие стратегические направления или принципы:

- движение от внутреннего к внешнему, от художественного образа исполняемого произведения к техническим средствам его воплощения;
- интеллектуализация процесса обучения;
- активизация познавательной деятельности, направленная на повышение самостоятельности обучающихся;
- нравственная направленность образовательного процесса;
- принцип сотрудничества педагога и обучающихся.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что крупнейшие российские фортепианные школы XX в., основанные выдающимися мастерами, не только воспитали множество музыкантов-исполнителей высшего класса и высококвалифицированных преподавателей игры на фортепиано, но и во многом предвосхитили ныне ведущие направления общей педагогики: развивающее обучение, проблемное обучение, педагогику сотрудничества.

Это обеспечило современному отечественному профессиональному музыкальному образованию в фортепианной области устойчивый высокий уровень.

3.2. Отечественные скрипичные, виолончельные и альтовые школы XX века

Эмиграция многих выдающихся российских мастеров в XX в. нанесла значительный урон отечественному скрипичному исполнительству и педагогике. Тем не менее советская – российская скрипичная школа сумела в целом сохранить и развить великолепные традиции, заложенные в предыдущие десятилетия.

Одним из ярчайших явлений не только скрипичной педагогики, но и всего профессионального музыкального образования стала одесская школа П.С. Столярского, давшая миру многих замечательных скрипачей. Среди учеников Столярского – Д.Ф. Ойстрах, Н. Мильштейн, Е.Г. Гилельс, М.И. Фихтенгольц, Б.Э. Гольдштейн, С.И. Фурер, М.Л. Затуловский. Ученики Столярского, которых он обучал с самых ранних лет, в дальнейшем совершенствовались у Л.С. Ауэра, А. И. Ямпольского и других педагогов, но именно основа, заложенная в детстве, обеспечивала им в дальнейшем высокие достижения. Крупнейший из учеников Столярского и один из величайших скрипачей в истории этого вида искусства Давид Ойстрах ни у кого, кроме Столярского, не учился.

Петр Соломонович Столярский (1871–1944), ученик Э. Млынарского и продолжатель скрипичной школы Л.С. Ауэра, не был выдающимся концертирующим скрипачом; он прославился именно умением открывать и воспитывать юные таланты, работать с начинающими и приводить их к высшим ступеням мастерства.

В 1911 г. при поддержке Л.С. Ауэра он открыл в Одессе частную музыкальную школу, на базе которой впоследствии была открыта школа-десятилетка при консерватории.

Школу Столярского называли «фабрикой талантов». В ней одновременно занимались 80 – 90 детей разного возраста начиная с трех – четырех лет. «Невозможно забыть особую атмосферу, царившую здесь, – вспоминал впоследствии Д.Ф. Ойстрах. – Все углы большой квартиры, где помещалась школа, были заставлены пюпитрами, завалены футлярами, нотными папками. Во всех коридорах толпились радостные и возбужденные малыши…» [48. С. 131]. Несмотря на такое количество учеников, Столярский занимался необычайно интенсивно, иногда по два-три раза в день, проводя с учениками все свободное время. «Он занимался с детьми ежедневно с семи

утра и до позднего вечера без перерыва. Если по какой-либо причине в расписании его уроков образовывалось “окно”, он спешил послать одного из свободных учеников за другим своим питомцем с тем, чтобы заполнить это время… Ему было очень нелегко управиться со всей этой массой шаловливых ребят. Мальчишки порой затевали шумные игры, дрались смычками, опрокидывали пюпитры. Столярский безропотно и добродушно переносил эти нарушения порядка, быстро утихомиривал дерущихся и спокойно продолжал занятия», – писал Д.Ф. Ойстрах [Там же].

Занятия Столярского ничем не напоминали столь распространенное в традиционной скрипичной (и вообще инструментальной) педагогике «натаскивание»; это было своеобразное «погружение» ученика в музыку, в волшебный мир скрипки [23]. Он умел удивительно разбираться в психологии ребенка, безошибочно найти необходимый именно для данного ученика репертуар, направить его активность, вызвать дух соревнования, создать атмосферу заинтересованности, игры, столь важную для детей.

Столярский тонко и безошибочно умел подбирать ученикам репертуар, стимулирующий их развитие. «Умение подобрать репертуар ученика – большое искусство, – говорил он пианисту Э.Г. Гилельсу, который, встретившись с первыми трудностями на своем педагогическом поприще, приехал консультироваться к великому скрипичному педагогу. – Один тяготеет к классике, другой к романтике, третий любит современную музыку. У одного выдающиеся виртуозные данные, другой привлекает богатством красок… Знаешь ли ты склонности своих учеников? Умеешь ли ты развить то, что дано ученику природой?» [57. С. 80].

Важнейшим педагогическим качеством Столярского было его умение прививать ученикам страсть к труду, многочасовой каждодневной работе, без чего немыслимы какие-либо успехи в игре на скрипке. Для этого им применялись разные приемы: создание игровой атмосферы, стимулирование духа соревнования, игра в унисоне и различных ансамблях, что, помимо формирования важных профессиональных качеств, также вызывало повышенный интерес у детей.

Особо следует отметить то внимание, которое Столярский уделял воспитанию у учеников чувства эстрады. С самых ранних лет его ученики привыкали выступать на сцене как соло, так и в ансамблях и в оркестре. Умелая психологическая поддержка педагога позволяла им не бояться публичных выступлений. Это качество, безусловно, помогало им при участии в труднейших

конкурсах.

Триумфом школы Столярского стал Международный конкурс скрипачей имени Э. Изаи в Брюсселе в 1937 г., считавшийся самым престижным конкурсом в мире. Из шести премий пять получили советские скрипачи, в том числе ученики Столярского Д. Ойстрах (первую), Е. Гилельс, Б. Гольдштейн и М. Фихтенгольц. Школа Столярского приобрела мировую известность, имевшую сенсационный оттенок на фоне бытовавших в то время в западном мире представлений о «гибели культуры в СССР».

Анализируя составляющие феноменального успеха школы П.С. Столярского, В.Ю. Григорьев писал: «П.С. Столярский обобщил и возродил многие достижения европейской педагогики, в частности – разработанный Л. Шпором метод соединения общего и музыкального воспитания при непосредственном каждодневном общении с коллективом учеников.

Этот метод предполагал развитие инициативы и фантазии ученика путем частой смены репертуара, обилия характерных мелких пьес, занятий импровизацией по традиции, идущей от Ш. Берио; тщательное выявление талантов (собирание их по всей Украине – традиция Л. Ауэра, позднее ее перенял Ю.И. Янкелевич); включение в игру общей двигательной активности ученика, жеста, в чем можно усмотреть сходство с методом эвритмии Р. Штайнера (позднее этот метод применял Х. Судзуки). Столярским впервые была разработана концепция музыкальной школы-десятилетки для одаренных детей, по образцу которой были созданы Особая детская группа при Ленинградской и Московской консерваториях, впоследствии переросшие в те музыкальные школы-десятилетки, которым было суждено сыграть огромную роль в формировании музыкальных кадров России. (По их образцу позже была организована школа И. Менухина в Лондоне)» [23. С. 738].

Во многом благодаря П.С. Столярскому в стране в целом повысился уровень профессиональной подготовки учащихся-скрипачей. Ежегодно из школы Столярского выходил для продолжения учебы в ведущих консерваториях целый ряд скрипачей, великолепно профессионально оснащенных. Но значение Столярского не ограничивается только рамками скрипичной педагогики. Школа Столярского в Одессе стала своеобразным эпицентром небывалого ажиотажа (в хорошем смысле) вокруг музыкально одаренных детей. Необычайных успехов добиваются в 1920-е – 1930-е гг. юные одесские пианисты: в это время там развивается талант Э. Гилельса, С. Рихтера, Я. Зака, М. Гринберг и многих других.

Тысячи детей по всей стране начали профессионально заниматься музыкой, вдохновленные выдающимися успехами юных одесситов, в особенности триумфальной победой 16-летнего Эмиля Гилельса на 1 Всесоюзном конкурсе музыкантов исполнителей в 1933 г. и брюссельской победой скрипачей, из которых только 28-летний Давид Ойстрах был уже зрелым человеком, а возраст остальных лауреатов составлял 15 – 18 лет.

В последние годы жизни, находясь в эвакуации в Свердловске, П.С. Столярский не прекращал занятий с юными скрипачами, что, несомненно, оказало влияние на формирование скрипичной школы на Урале.

Самым известным учеником П.С. Столярского является Давид Федорович Ойстрах (1908– 1974) – великий скрипач, выдающийся дирижер и педагог. Музыканты называли его «Царь Давид», безоговорочно признавая Ойстраха лидером мирового скрипичного исполнительства.

Искусство Ойстраха отличали классическая ясность, солнечный оптимизм и мудрость в сочетании с беспредельным мастерством. Невероятного качества звук, чистота интонирования и изящество фразировки делают звучание скрипки Ойстраха безошибочно узнаваемым даже в записи. «Ойстрах – целая эпоха советского исполнительского искусства, – писал Д.Д. Шостакович. – …Ойстрах и скрипка, Ойстрах и музыка – эти понятия стали неразрывны. Его замечательное искусство давно завоевало мир. Не было уголка на земле, где бы не восхищались его удивительной, неповторимой игрой. Громадный репертуар Ойстраха включал в себя произведения мировой музыкальной классики, современной советской и зарубежной музыки. Многие скрипичные произведения впервые прозвучали в его исполнении… В последние годы Давид Федорович увлекся дирижированием. И тут его могучее дарование проявилось с истинной глубиной и блеском» [48. С. 9].

В репертуаре Д. Ойстраха были практически все произведения скрипичной классики, а также сочинения Б. Бартока, П. Хиндемита, И. Стравинского, К. Шимановского. Вершинными его достижениями стали концерты Моцарта, Бетховена, Мендельсона, Брамса, Чайковского, Шостаковича, Прокофьева, Хачатуряна. Помимо сольных выступлений и дирижирования, Д. Ойстрах много играл в различных ансамблях. Мировую славу заслужило трио Д. Ойстрах – Л. Оборин – С. Кнушевицкий, справедливо считавшееся одним из лучших не только в нашей стране.

С 1934 г. Д.Ф. Ойстрах преподавал в Московской консерватории. Среди его учеников – такие выдающиеся

скрипачи, как В.А. Климов, Г.М. Кремер, О.В. Крыса, В.А. Пикайзен, И.Д. Ойстрах, С.И. Снитковский, О.М. Каган, Р.Д. Файн, Л.А. Исакадзе, Ж.Е. Тер-Мергерян, Г.Я. Фейгин и многие другие. У него также занимались и консультировались зарубежные скрипачи. Несмотря на огромные масштабы исполнительской деятельности, Д.Ф. Ойстрах и по размаху своей педагогической работы может быть сравнен с немногими крупнейшими музыкантами-педагогами.

Характеризуя личность Д.Ф. Ойстраха, выдающийся дирижер К.П. Кондрашин писал: «Если бы можно было собрать воедино все качества Давида Федоровича и определить их одним словом, я сказал бы, что это слово – доброта. Из него буквально струилось доброжелательство к людям – стоял ли он на эстраде или общался в быту. Не в этом ли и был секрет его артистического обаяния, если не говорить о всемирно признанных его профессиональных качествах? …Уже одно его появление из-за кулис с обаятельной, немного смущенной улыбкой не могло не вызвать симпатии. …Один английский критик очень доброжелательно написал в своей рецензии: “Когда на сцене появился легендарный “Царь Давид” с внешностью доброго дядюшки, весь зал разразился овациями”» [48. С. 24].

Не вызывает сомнений то, что и в педагогической работе Д.Ф. Ойстраха это качество было одним из определяющих. Попадая в класс музыканта такого масштаба, студенты обычно испытывают огромное волнение, могущее развиться в комплекс неполноценности. Ничего подобного не происходило в классе Д.Ф. Ойстраха. «Кто из нас, учеников Ойстраха, не входил впервые в его класс с душевным трепетом! – писал С. Снитковский. – А через несколько часов, дней или недель каждый чувствовал, что приобрел подлинного наставника и большого друга. Порой, играя в классе, многие ученики Давида Федоровича забывали (благодаря его удивительной манере общения с коллегами, учениками, просто любителями музыки), что перед ними великий художник. Огромный педагогический талант, неповторимая доброжелательная, творческая атмосфера, всегда царившая на его уроках, – все это явилось залогом замечательных успехов “школы Ойстраха”» [Там же. С. 122 – 123].

Вот выдержки из воспоминаний его учеников. Р. Гвасалия: «… стоило войти в класс, и ты становилась лучше, добрее; около тебя был не только учитель, а друг, человек, который думал и заботился о тебе, и тогда трудное становилось легким, а невозможное – возможным…» [Там же. С. 109]. В. Климов: «Когда я выступал на конкурсе (Первом международном конкурсе им. Чайковского в 1958 г., на котором В. Климов получил 1 премию. –

Е.Ф.), то каждый раз видел, что Давид Федорович, сидевший среди членов жюри, улыбался мне, старался ободрить. И мне становилось спокойнее, такое у него, несмотря на волнение, было доброе и ласковое лицо» [Там же. С. 112]. В. Пикайзен: «Говоря о работе Давида Федоровича с учениками, я бы отметил прежде всего его доброжелательность.

Всегда он умел выделить в игре ученика что-то хорошее, ободрить его, вдохнуть в него веру в себя» [Там же. С. 118].

Такая доброжелательность совсем не исключала строгого отношения к недостаткам учеников, тщательной работы по их устранению. Но форма, в которой Д.Ф. Ойстрах указывал ученикам на их недостатки, была предельно корректной и стимулировала дальнейшие усиленные занятия. Вот как описывает С. Снитковский типичный пример занятий: «Я не помню случая, чтобы Давид Федорович, прослушав какого-нибудь юного ученика или начинающего молодого артиста, сказал ему, что он играет плохо или плохо научен. Обычно, если речь шла об одаренном скрипаче, играющем недостаточно хорошо, Ойстрах говорил: “В вашей игре много хорошего, но… хотелось бы большей устойчивости технической и ритмической, более точной интонации. Местами звук мог бы быть красивее, не всегда ясен замысел; недостаточно выпукло ощущается развитие, кульминация, спад. Отсюда и неточность динамики. Но у вас, безусловно, может великолепно получиться, если вы поработаете…” Такая, казалось бы, уничтожающая характеристика не только не обескураживала молодого музыканта, а наоборот, вселяла в него надежду в успешное решение всех задач» [48. С. 123].

Атмосфера доброжелательности и сотрудничества в сочетании с высокой требовательностью, таким образом, представляла собой важнейший педагогический принцип Д.Ф. Ойстраха. Другим принципом было совместное творчество, поиск нового как результат совместного опыта учителя и ученика. В.Ю. Григорьев так сформулировал этот принцип Д.Ф. Ойстраха: «Я ничему не могу научить ученика, но вместе с ним мы можем многому научиться» [23. С. 746].

Особое внимание Д.Ф. Ойстрах обращал на музыкальное становление ученика, его общее развитие, отвергая распространенный в скрипичном исполнительстве и педагогике чисто виртуозный подход. «Все должно было идти от музыки, вспоминает В. Пикайзен. – Даже в чисто виртуозных пассажах он советовал найти музыкальный смысл… На уроках Давид Федорович часто проводил аналогии между исполняемой музыкой и произведениями литературы, живописи, скульптуры.

Это развивало ученика, будило мысль. Давид Федорович изумительно показывал на инструменте, как следует исполнять то или иное место, добиваясь прежде всего у ученика точного понимания замысла композитора» [48. С. 118 –119]. Нетрудно найти сходство основополагающих педагогических принципов Д.Ф. Ойстраха и крупнейших мастеров фортепианной педагогики.

Яркой страницей в истории скрипичной педагогики была деятельность музыканта ауэровской школы Абрама Ильича Ямпольского (1890 – 1956). Масштабы его собственной концертной деятельности были относительно скромными, хотя его выступления как участника квартета и ансамблей запомнились слушателям. Но подлинно мировую славу Ямпольскому принесла педагогика. С 1922 г. и до конца жизни он работал в Московской консерватории (с 1935 г. заведовал кафедрой скрипки), и его ученики составили цвет скрипичного искусства XX в. Среди них – Л.Б. Коган, Ю.Г. Ситковецкий, И.С. Безродный, Е.Г. Гилельс, М.И. Фихтенгольц, Б.Э. Гольдштейн, М.Д. Лубоцкий, З.У. Шихмурзаева, Э.Д. Грач, Н.М. Бейлина. Из них Л.Б. Коган, Е.Г. Гилельс, И.С. Безродный, З.У. Шихмурзаева, Э.Д. Грач, а также Я.И. Рабинович, Ю.И. Янкелевич, М.Б. Питкус стали также выдающимися педагогами.

Развивая принципы педагогики Л.С. Ауэра, А. И. Ямпольский большое значение придавал обще-музыкальному развитию ученика. «Идеальный учитель музыки сочетался в Абраме Ильиче с не менее идеальным преподавателем скрипичной игры», – писал Л.Б. Коган, емко сформулировав одну из наиболее сложных задач скрипичной педагогики, блестяще решавшуюся Ямпольским [28. С. 183]. Сложнейшая техника скрипичной игры, как правило, поглощает у педагогов и учащихся основную долю внимания (если не все внимание), и только по-настоящему выдающиеся педагоги могут сочетать высокопрофессиональное обучение инструментальному мастерству с обучением музыке в широком смысле – то есть с развитием общей и музыкальной эрудиции, пониманием стилевых закономерностей, содержания и формы исполняемых произведений и т.д.

Следующей важнейшей отличительной особенностью педагогики А. И. Ямпольского был индивидуальный подход к ученику, основанный на исследовании его музыкальных, и психофизических особенностей. «Свою педагогическую работу Абрам Ильич строил на основе всестороннего изучения ученика: не только его природных музыкальных данных, характера исполнительского дарования, но и особенностей его темперамента, мышления и интеллектуального развития, – писал Л.Б. Коган. – Лишь учтя все эти моменты, он применял тот или

иной метод занятий, ту или иную форму общения с учеником. Отсюда гибкость и подвижность его педагогического метода, который менялся в зависимости от объекта и был направлен прежде всего на раскрытие индивидуальных черт ученика» [Там же. С. 183].

Исследуя возможности и особенности множества учеников различной степени одаренности (а всего в разное время их у А. И. Ямпольского было около 120), он создал собственную систему разделения учеников на восемь типов по наиболее характерным психофизиологическим особенностям и отношению к овладению мастерством, а также целенаправленные методы воздействия, применимые к той или иной группе [25].

Большое внимание Ямпольский уделял развитию воображения ученика и его творческой самостоятельности. Он не прибегал к распространенному методу прямого указания на недостатки ученика, так как полагал, что это ведет к сковыванию самостоятельности. «Один из его интересных приемов обучения состоял в воздействии на подсознание ученика путем использования так называемого “бокового поля внимания” – когда он направлял взгляд ученика в воображаемый зал, а сам попадал в край поля зрения. При этом малейшее движение учителя попадает, минуя сознание, непосредственно в подсознание и “всплывает” у ученика как его собственное замечание. Другая сторона такого воздействия была связана с переводом осознаваемых процессов в область интуитивного ощущения выразительности, образа, масштаба», – писал В.Ю. Григорьев [23.С. 742].

А. И. Ямпольскому принадлежит множество трудов по скрипичной методике, в которых зафиксирован его ценнейший опыт, а также редакции скрипичных произведений.

Наиболее выдающимся учеником А. И. Ямпольского, вошедшим в ряд крупнейших музыкантов XX в., является Леонид Борисович Коган (1924 – 1982) – великий скрипач и крупный педагог. Он занимался у А. И. Ямпольского вначале в Особой детской группе Московской консерватории, позднее – в консерватории и аспирантуре. В 1951 г. Л.Б. Коган завоевал I премию на Международном конкурсе имени королевы Елизаветы в Брюсселе. С этого времени началась его мировая известность.

Л.Б. Коган был музыкантом, в искусстве которого сочетались огромный художественный масштаб, романтическая взволнованность и блистательная виртуозность. Его репертуар включал практически все сочинения скрипичной классики, а также многие произведения XX в. включая концерт А. Берга. Особое место в его творчестве занимали сочинения Паганини.

Л.Б. Коган воссоздал образ великого итальянского скрипача в фильме «Никколо Паганини» (1982), где его исполнение произведений Паганини справедливо причисляется к высшим художественным достижениям в области скрипичного искусства.

Подобно Д.Ф. Ойстраху Л.Б. Коган сумел сочетать масштабную исполнительскую и педагогическую деятельность. Среди его учеников – В. Муллова, И. Калер, М. Яшвили, А. Корсаков, С.Кравченко, И. Медведева. Многое сделал Л.Б. Коган для развития японской скрипичной школы, воспитав таких мастеров, как Е. Сато и М. Фудзикава.

В построении принципов и методов своей педагогической работы Л.Б. Коган шел несколько иным путем, чем Д.Ф. Ойстрах. В.Ю. Григорьев отмечал: «Л.Б. Коган считал, что важнейшая задача педагога – передать ученику не столько наиболее эффективный метод овладения профессиональным мастерством, сколько само предельно органичное ощущение инструмента, музыки, умение выразить свои мысли и ощущения, создать систему “скрипка – артист – музыка”, достигнуть оптимального эстрадного состояния. Именно такой подход, по его мнению, дает возможность развить инициативу и самостоятельность ученика. Именно поэтому он избегал, в противоположность Д.Ф. Ойстраху, непосредственного показа в классе, дабы исключить возможность подражания ему» [23. С. 748]. Иначе говоря, Л.Б. Коган нашел свой метод реализации скрытого потенциала ученика путем развития его личности.

Профессиональная требовательность сочеталась у Л.Б. Когана с человеческой мягкостью, бережным отношением к молодому музыканту. «В нем своеобразно сосуществовали мягкость, тактичность и непримиримость в отношении принципиальных музыкальных понятий, – вспоминал его ученик, выдающийся скрипач А. Корсаков [28. С. 117].

Своеобразным было отношение Л.Б. Когана к учебному репертуару скрипача, в котором традиционно большое место занимают виртуозные произведения не самого высокого художественного уровня. Многие музыканты избегают включать их в репертуар учеников. Л.Б. Коган мыслил иначе.

С. Кравченко писал: «Вспоминаю, что как-то в классе один из студентов высказался, что не хочет играть Концерт Шпора, а хочет играть Концерт Бетховена, что музыка Шпора “второго сорта”, да и Вьетана тоже. Леонид Борисович спокойно выслушал его и сказал, что считает первостепенной задачей воспитание в классе у ученика хорошего вкуса. И как ни странно, музыка так называемого второго сорта, как лакмусовая бумажка, проявляет все порочные вкусовые стороны скрипача и провоцирует его куда

в большей степени, чем Бетховен. “Хорошую музыку труднее испортить, но и труднее на ней учиться”» [Там же. С. 121].

Л.Б. Коган в педагогической работе, как и в своей исполнительской деятельности, был совершенно чужд какого-либо схематизма, следования установившимся раз и навсегда нормативам. Он любил цитировать высказывание своего учителя А. И. Ямпольского о том, что в обучении игре на скрипке есть только два незыблемых положения: это то, что скрипку следует держать в левой руке, а смычок – в правой [Там же. С. 184]. Он полагал, что и ученик, и зрелый артист должны целенаправленно менять со временем систему поддержания и развития мастерства, а не эксплуатировать все время одни и те же приемы, эффективность которых со временем убывает [23]. Такая нестандартность поисков в сочетании с индивидуальным подходом к каждому ученику давала неординарные результаты.

Из других выдающихся отечественных скрипичных педагогов XX столетия необходимо назвать прежде всего Л.М. Цейтлина, К.Г. Мострасa и Ю.И. Янкелевича.

Л.М. Цейтлин (1881–1952), ученик Л.С. Ауэра, известен и как крупный солирующий скрипач, и как участник ансамблей, и как создатель и руководитель «Персимфанса» («Первый симфонический ансамбль» без дирижера). С 1920 г. он преподавал в Московской консерватории и воспитал таких музыкантов, как А. К.Габриэлян, А. Н.Горохов, М.Л. Затуловский, Б.С. Фишман, С.И. Фурер, М.С. Блок. Занимались у него также Б.Э. Гольдштейн и Г.С. Баринова, консультировался Д.Ф. Ойстрах.

К.Г. Мострас (1886 –1965), ученик Б.О. Сибора, известен как выдающийся педагог-методист. Ему принадлежит множество работ по скрипичной методике, где обобщен опыт профессоров Московской консерватории в соединении с опытом немецкой скрипичной школы начала XX в. Им издано шесть книг, а также множество сборников педагогической литературы, скрипичные пьесы и обработки. Среди учеников К.Г. Мострасa – М.Л. Яшвили, М.С. Козолупова. М.Н. Тэриан, А. Г. Григорян, Б.Е. Кузнецов, К.К. Родионов, а также выдающийся американский скрипач И. Галамян.

Крупный вклад в развитие скрипичного искусства и педагогики внес Ю.И. Янкелевич (1909 – 1973). Им было воспитано около 200 скрипачей, в том числе ведущие артисты конца XX в. – В. Третьяков, В. Спиваков, Н. Школьникова, И. Бочкова, Г. Жислин, Л. Амбарцумян, Т. Гринденко, М. Копельман, Л. Маркиз, А. Марков, Д. Ситковецкий.

В целом достижения русско-советской скрипичной школы находятся на самом высоком уровне. «То, что мы именуем русско-

советской скрипичной школой, – не приблизительные, громкие слова или зыбкие определения, – писал Л.Б. Коган. – Это точная, детально продуманная и всеобъемлющая система, чья эффективность сверхубедительно подтверждена практикой последних десятилетий.

Если сформулировать кратко, это техническое совершенство, глубокое проникновение в замысел автора и индивидуальное его раскрытие… за каждым из данных трех положений – труд, мысль, талант не одного поколения музыкантов, артистов и педагогов» [28. С. 210].

Говоря о среднем уровне мастерства советских скрипачей, Л.Б. Коган отмечал: «Наша вооруженность ныне столь велика, что позволяет из студента со скромными, чисто профессиональными данными вырастить и лауреата, и даже концертирующего скрипача. Делается все возможное и, казалось бы, невозможное для того, чтобы в итоге публика не замечала природной “недостаточности” исполнителя (от специалиста ее, конечно, не скроешь)» [Там же].

В этом высказывании Л.Б. Когана обращает на себя внимание фраза «и лауреата, и даже концертирующего скрипача». В мировой музыкальной практике эти понятия равнозначны, но Л.Б. Коган разделяет их, отводя концертирующему скрипачу значительно более высокую ступень, нежели просто лауреату. Это служит свидетельством одной из проблем современной скрипичной педагогики – чрезмерного обилия лауреатов. В.Ю. Григорьев, анализируя негативные процессы в области отечественного скрипичного исполнительства и педагогики, первым называет «экстенсивность пути формирования исполнительских кадров, выдвижение их на эстраду исключительно через многочисленные конкурсы, весьма неравнозначные по своему уровню, но одинаково провоцирующие на определенный – “конкурсный” – стиль игры, далеко не всегда совместимый с одаренностью будущего артиста и задачами самого музыкального искусства в целом» [23. С. 755].

В качестве других недостатков В.Ю. Григорьев отмечает увлечение формированием «вундеркиндов», то есть искусственную стимуляцию развития детского таланта путем «натаскивания», что приводит к временным успехам, но и к неизбежной дальнейшей задержке развития, к снижению художественных критериев оценки игры музыкантов; явное сокращение доли современных сочинений в скрипичном репертуаре; массовую эмиграцию российских скрипачей, что ведет к обескровливанию отечественных традиций [Там же].

Но несмотря на существовавшие проблемы, ни одна страна в

XX в. не дала такого блестящего созвездия скрипачей и столь устойчивых исполнительских и педагогических традиций в этой области, как Россия.

Альт до XX в. считался лишь оркестровым и ансамблевым инструментом. Стать сольным концертным инструментом альту не позволяли ограниченность репертуара, недостаточное количество хороших инструментов, отсутствие альтовых классов в консерваториях, а впоследствии – практика перевода на альт «неудавшихся» скрипачей [Там же].

Только в начале XX в. стали появляться музыканты, для которых альт был не только участником камерного ансамбля, но и солирующим инструментом. Первым среди таких музыкантов необходимо назвать В. Бакалейникова (1885–1953), получившего известность не только как участник многих прославленных квартетов (Московский квартет, Мекленбургский квартет, Квартет МХАТа), но и как солист, автор ряда альтовых сочинений и обработок, а также педагог. Бакалейников с 1914 г. вел класс альта в Московской консерватории, где его учеником был В.В. Борисовский. Позже он преподавал в США, где у него учился известный впоследствии американский дирижер Л.Маазель.

Ученик Бакалейникова В.В. Борисовский (1900 – 1972) на протяжении нескольких десятилетий возглавлял альтовое искусство в нашей стране. Он много выступал и как солист, и как участник ансамблей. С 1923 по 1966 гг. В.В. Борисовский был неизменным альтистом Квартета имени Бетховена – лучшего российского квартета середины XX в. Он также выступал в ансамбле с крупнейшими музыкантами – К.Н. Игумновым, А. Б. Гольденвейзером, Е.А. БекманЩербиной, Л.Н. Обориным.

На протяжении почти пятидесяти лет В.В. Борисовский вел класс альта в Московской консерватории, по праву считаясь основателем русской альтовой школы. Он стал инициатором возвращения альтистов к полноценным инструментам (отказа от так называемых «недомерков») и создания многих замечательных альтов; им сформулированы специфические постановочные, звуковые, штриховые, аппликатурные и прочие особенности игры на альте, отличные от скрипичных [25]. Среди учеников В.В. Борисовского – Ф. Дружинин, Д. Шебалин, Е. Страхов, Р. Баршай, М. Богуславский, Ю. Башмет.

Одним из крупнейших музыкантов, воспитанных В.В. Борисовским и продолживших его исполнительские и педагогические традиции, является Ф.С. Дружинин (р.1932). Он выступал в ансамбле с известнейшими музыкантами (в том числе с М.В. Юдиной), с 1964 г. является участником Квартета имени Бетховена. Особое место в его творчестве занимает первое

исполнение посвященной ему альтовой сонаты Д. Шостаковича (1975) – шедевра, ставшего завещанием великого композитора. К этому времени альт уже прочно занимает место на сцене как солирующий инструмент, в чем несомненна заслуга названных музыкантов-альтистов, а также крупнейших композиторов XX в., создававших произведения для альта, в первую очередь Д. Шостаковича и А. Шнитке. В репертуаре Ф.С. Дружинина – практически все произведения, написанные для альта; кроме того, он является композитором, создавшим ряд альтовых и других сочинений.

Среди учеников Ф.С. Дружинина особое место занимает Ю.А. Башмет (р. 1953), являющийся лидером современного альтового исполнительства. Став лауреатом нескольких международных конкурсов альтистов, Ю. Башмет начал концертную деятельность небывало широкого для альтиста масштаба, поставив альт на равную высоту со скрипкой. Он выступает в ансамблях с такими музыкантами, как М. Ростропович, Г. Кремер, В. Третьяков, А. Любимов, Н. Гутман. Особое место в творчестве Ю. Башмета занимали его неоднократные совместные выступления с С. Рихтером. Ю. Башмет являлся непременным участником рихтеровских фестивалей в Туре (Франция) и «Декабрьских вечеров» в Москве. Эти выступления вошли в золотой фонд музыкального искусства XX столетия.

Вот как оценивает роль Ю. Башмета в альтовом искусстве Т.Н. Грум-Гржимайло: «По существу, Ю. Баш-мет превратил альт в солирующий инструмент, равный по художественным возможностям его блистательным собратьям – скрипке и виолончели. И тем самым как бы последовал примеру Мстислава Ростроповича, совершившего реформу виолончельного искусства в XX веке. Подобно Ростроповичу 50– 60-х годов, Башмет “загипнотизировал” своей артистической личностью воображение композиторов 80– 90-х. Под обаянием его таланта был создан интереснейший новый репертуар для альта. Свои произведения, по преимуществу концертно-симфонических жанров, посвятили Юрию Башмету такие известные современные композиторы, как Шнитке, Денисов, Канчели, Эшпай, Головин, Баркаускас, Такемицу, Александр Чайковский…» [25. С. 126]. С появлением этого музыканта альт прочно занимает место солирующего инструмента, а российская альтовая школа становится ведущей в мире.

В российской виолончельной педагогике XX в. виднейшее место принадлежит ученику А. В. Вержбиловича С.М. Козолупову (1884 – 1961), в течение пятидесяти лет возглавлявшему отечественную виолончельную школу.

После окончания Петербургской консерватории С. Козолупов вел широкую концертную деятельность как солист, участник оркестров и ансамблей. Он преподавал в Киевской и Саратовской консерваториях, а с 1922 г. и до конца жизни возглавлял кафедру виолончели и контрабаса в Московской консерватории. С. Козолупов воспитал целую плеяду блестящих виолончелистов, среди которых – М. Ростропович, Г. Козолупова, С. Кнушевицкий, В. Берлинский, В. Фейгин, Н. Шаховская. Среди его учеников также ряд известных контрабасистов (А. Астахов, В. Зинович, В. Хоменко).

В работе с одаренными учениками С.М. Козолупов считал своей задачей полностью раскрыть возможности каждого. С этой целью он вел работу над широким кругом произведений, включающим практически все классическое наследие, а также современный репертуар.

Большое внимание уделялось развитию техники в широком смысле слова. Как писал ученик С. Козолупова Л. Гинзбург, в школе Козолупова «виртуозная техника проявлялась в поразительной легкости и непринужденности смычка, в мастерски развитых штрихах… Культуре широкого, насыщенного и в то же время выразительного звучания, столь свойственного русскому музыкальному исполнительству в целом, школой Козолупова всегда уделялось особое внимание…» (цит. по: [55. С. 35]). Исполнительские и педагогические традиции С.М. Козолупова продолжил замечательный русский виолончелист С.Н. Кнушевицкий (1908 –1963). С 1933 г., когда он завоевал Первую премию на I Всесоюзном конкурсе музыкантов-исполнителей, С. Кнушевицкий начал широкомасштабную концертную деятельность. Ему посвящены многие сочинения выдающихся советских композиторов (концерты А. Хачатуряна, Н. Мясковского, С. Василенко и др.). В 1940 г. возникли два замечательных ансамбля с участием С. Кнушевицкого: трио Оборин – Ойстрах – Кнушевицкий и сонатный ансамбль Оборин – Кнушевицкий. Оба ансамбля справедливо считались одними из лучших в мире.

На протяжении более 20 лет С. Кнушевицкий преподавал в Московской консерватории, заведовал кафедрой виолончели и контрабаса. Особое внимание он уделял развитию индивидуальных качеств ученика. Среди множества его выпускников известные виолончелисты М. Хомицер, Е. Альтман и др.

Целую эпоху не только в виолончельном исполнительстве и педагогике, но и во всей культуре XX века составляет Мстислав Леопольдович Ростропович (р. 1927). Так получилось, что один из

ярчайших музыкантов столетия, выдающийся дирижер и общественный деятель основной своей музыкальной специальностью избрал виолончель. Наряду с другими великими виолончелистами – в первую очередь П. Казальсом – М. Ростропович завоевал для виолончели то почетное место в ряду солирующих инструментов, которое по праву принадлежит ей сейчас. Важную роль в этом сыграло то, что крупнейшие композиторы XX в. – С. Прокофьев, Д. Шостакович, Р. Глиэр, Б. Бриттен, покоренные талантом М. Ростроповича, – специально для него создавали свои произведения для виолончели, тем самым значительно обогатив виолончельный репертуар. Невозможно в кратком очерке описать личность и деятельность М. Ростроповича, который объездил весь мир, концертируя как виолончелист, дирижер, пианист (в ансамбле с Г. Вишневской); который играл практически со всеми великими музыкантами столетия (среди них – Э. Гилельс, С. Рихтер, Д. Ойстрах, Л. Коган, а также крупнейшие зарубежные дирижеры, скрипачи и пианисты); который стоит за пультом многих прославленных оркестров; дает мастер-классы во многих странах мира.

Его регулярная педагогическая деятельность началась в Московской консерватории в 1948 г. (если не считать преподавания подростком в Оренбургском музыкальном училище в годы войны). Но и в 1948 г. М. Ростропович стал самым молодым преподавателем Московской консерватории. Педагогика увлекала выдающегося исполнителя тем, что позволяла расширить круг общения, воспитывать молодых виолончелистов, а значит – продолжать жизнь любимого инструмента.

В преподавании Ростропович был так же далек от каких-либо штампов, как и в искусстве, и в жизни. Так, он обращал больше внимание на духовный облик учеников, чем на их чисто музыкальные данные. «Не очень ясно представляю себе, что считать музыкальными способностями или задатками. Важны не только чисто музыкальные задатки. Важны задатки волевые», – говорил он [55. С. 164]. В классе Ростроповича нередко случалось так, что ярких результатов достигали скромные на первый взгляд ученики: такова была сила воздействия его личности. «В воздействии его повседневных занятий велика была роль общей атмосферы, лишенной сухой ремесленности, внешнего нажима, подавления, диктата, то есть всех признаков авторитарной педагогики, – писала С.М. Хентова. – Педагог сближался с учениками как с коллегами, соратниками, друзьями, добивался полного раскрепощения и самоотдачи» [55. С. 164]. По мнению С.М. Хентовой, истоки такого отношения к ученикам можно было усмотреть в педагогической манере Леопольда Витольдовича

Ростроповича – талантливого виолончелиста и педагога, отца и первого учителя М. Ростроповича.

Большое влияние на педагогические методы М. Ростроповича оказали посещения уроков Г.Г. Нейгауза. Впоследствии М. Ростропович вспоминал: «Один завет важен: не стараться быть этаким серьезным, строгим, обстоятельным, суховатым, все знающим профессором. Вспоминаю Нейгауза. Он был в классе прост, человечен, шумлив, непосредствен. Отнюдь не ментор» [Там же. С. 165]. Подобно Г.Г. Нейгаузу, М.Л. Ростропович делает свои занятия открытыми, вовлекая всех присутствующих в творческий процесс.

Одной из особенностей педагогики Ростроповича является его осторожное отношение к показу. Ростропович избегает прямого показа, который позволил бы одаренному ученику скопировать интерпретацию, а у слабого мог вызвать полное неверие в свои силы. В этом Ростропович близок к Н. Рубинштейну, который показывал ученикам фрагменты произведений, но каждому играл по-разному, приспосабливаясь к манере и возможностям данного ученика. Ростропович в этом смысле идет дальше: его виолончель практически не звучит на уроках [55]. Он часто показывает на фортепиано или аккомпанирует на фортепиано своим ученикам. Использует он и дирижерский метод показа: с помощью жеста, голоса, ассоциаций.

Важный момент в педагогике Ростроповича – воспитание умения держать себя на эстраде, преодолевать неизбежное у всех музыкантов эстрадное волнение. Эстрадное выступление бывало не только целью, но и средством «лечения» трудного ученика. «Эстрада – учитель, – говорил Ростропович. – Она все выясняет. Когда я в тупике, не понимаю ученика или он меня не понимает, обычно “закидываю” его множеством сочинений. Еще, еще. На эстраду, на эстраду. В такой эстрадной “мясорубке” учебных выступлений педагогическая “муть” сразу оседает. Потом переношу в класс спокойную работу» [55. С. 169].

В самых серьезных испытаниях, например, на сцене конкурса им. Чайковского, Ростропович умел помочь своему ученику преодолеть волнение. Лауреат Первой премии 2 Международного конкурса им. Чайковского, выдающаяся виолончелистка Н. Шаховская вспоминала: «…знаете, какой психологически важный урок преподал мне Ростропович? Все музыканты-исполнители всегда волнуются на концертной сцене. Порой это сценическое волнение душит весь процесс общения с музыкой. Мой великий учитель был тем единственным человеком, который в один прекрасный момент как бы вылил на меня ушат холодной воды… Слава сказал: “Ну конечно, все на эстраде волнуются. Но, вы

знаете, все дело в том, что вы музыкой заняты меньше, чем собой". И я поняла, что он, действительно, прав. Я погружаюсь в свое волнение и забываю, что ЭТО – МОЯ РАБОТА. Это – музыка, в которую я должна быть вовлечена вся, до последнего нерва. И когда ты этим занята, сценическое волнение – хоть и остается – не носит такого катастрофического характера. Нужно найти это плодотворное состояние» [24. С. 36].

Нет сомнения, что на педагогическую деятельность Ростроповича сильнейшее влияние оказывает прежде всего магическое воздействие его личности – большого музыканта, концертирующего артиста, необычайно интересного человека. Ему удается сочетать обширнейшую исполнительскую работу с педагогической деятельностью большой интенсивности. В советский период он возглавлял кафедру виолончели в Московской консерватории (с 1959 по 1974 гг.); более того, ему удавалось с 1961 г. в течение нескольких лет преподавать одновременно в Московской и Ленинградской консерваториях. Тем самым он сблизил две виолончельные школы: московскую и петербургскую. Московская школа в течение многих десятилетий возглавлялась учителем Ростроповича С.М. Козолуповым, петербургская (ленинградская) – А. Я.Штримером, воспитавшим, помимо прочих, выдающегося виолончелиста Д.Б. Шафрана, который практически единственным в стране составлял творческую конкуренцию Ростроповичу. После смерти основоположников – С.М. Козолупова и А. Я.Штримера – М. Ростропович способствовал продолжению и плодотворному развитию традиций двух школ.

К сожалению, блистательный взлет Ростроповича как российского исполнителя и педагога был прерван, когда в 1974 г. руководство страны вынудило Ростроповича и Вишневскую покинуть СССР, не простив им политической независимости и гражданской смелости, а в 1978 г. лишило их советского гражданства. В ряду многих потерь, которые понесла отечественная музыкальная культура, эта была одной из самых болезненных: Россия лишилась великого музыканта.

В настоящее время педагогическая деятельность М. Ростроповича в разных формах охватывает многие города и страны. Можно без преувеличения сказать, что ныне виолончельная школа Ростроповича распространилась на весь мир.

Среди учеников М. Ростроповича, воспитанных им еще в стенах Московской и Ленинградской консерваторий, множество крупнейших музыкантов: Н. Шаховская, Н. Гутман, К. Георгиан, М. Абрамян, Т. Габарашвили, Ю. Фалик, С. Попов. Педагогические

и исполнительские традиции М. Ростроповича наиболее ярко и полно продолжают Н.Н. Шаховская и Н.Г. Гутман. Это музыканты, обладающие каждая по-своему неповторимой артистической индивидуальностью. Наталия Шаховская – лауреат многих крупнейших международных конкурсов – представитель виртуозного, масштабного стиля, современных тенденций интерпретации [23].

Интенсивную исполнительскую деятельность она сочетает с педагогической работой: с 1962 г. ведет класс виолончели в Московской консерватории, с 1974 г. заведует кафедрой виолончели и контрабаса. Среди ее учеников много концертирующих виолончелистов, лауреатов международных конкурсов. Она ведет также интенсивную преподавательскую работу за рубежом: в Германии, Франции, Англии, Японии, Китае, на курсах исполнительского мастерства. Н.Н. Шаховская неизменно является членом жюри крупнейших международных конкурсов виолончелистов.

Наталия Гутман – выдающийся исполнитель, в чьей игре преобладает углубленное начало. Являясь также победителем многих международных конкурсов, она в одинаковой степени проявила себя и как солистка, и как участник ансамблей с такими музыкантами, как О. Каган, С. Рихтер, Ю. Башмет. Н.Г. Гутман постоянно находится в творческом контакте со многими выдающимися композиторами, чьи сочинения она впервые исполняет; она явилась первой исполнительницей ряда произведений А. Шнитке. С 1967 г. Н.Г. Гутман преподавала в Московской консерватории. Позднее она вела занятия на различных международных курсах, а также в Германии.

Таким образом, к концу XX столетия российские скрипичная, альтовая и виолончельная школы, вобрав в себя лучшие традиции зарубежных и отечественных исполнителей и педагогов XIX и XX вв., фактически распространились на весь мир. Массовая эмиграция музыкантов, в первую очередь выдающихся исполнителей, в конце XX в. уже может рассматриваться не только как однозначно отрицательный фактор. С одной стороны, она, конечно, обескровливает отечественное исполнительство и педагогику. Но с другой стороны, эмиграция музыкантов в конце XX в. не имеет столь необратимого характера, как в начале и середине столетия. Музыканты, обретая за рубежом более достойные их условия для занятий, возвращаются в Россию и как исполнители, и как педагоги. Происходит взаимное обогащение и синтез традиций профессионального музыкального образования многих стран. Пути дальнейшего развития исполнительских школ в XXI в. могут значительно измениться в соответствии с

меняющимся характером передачи информации в современном мире.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Российское профессиональное музыкальное образование тесно связано со всей отечественной историей и культурой. Оно вобрало в себя лучшие традиции российской музыкальной культуры, которая во все времена, на всех сложных исторических поворотах не только не утрачивала своего духовного богатства, но интенсивно развивалась и обогащала свое содержание.

Зародившись в недрах языческой культуры, развиваясь в условиях доминирования музыкальной традиции религиозно-духовной ориентации, российское профессиональное музыкальное образование испытало влияние западноевропейских светских музыкальных традиций и в XIX в. сложилось как система. Организационные основы этой системы менялись в соответствии с социально-политическими изменениями в стране, с одной стороны, и потребностями профессионального музыкального образования и его взаимодействием с общим музыкальным образованием – с другой.

Содержание российского профессионального музыкального образования представляет собой самобытное явление, сложившееся как результат взаимодействия различных факторов: отечественных традиций глубокого постижения содержания музыки и душевного «погружения» в ее смысл; влияния западных образцов профессионального образования; исполнительских школ, возглавлявшихся выдающимися музыкантами-педагогами.

Изучение истории отечественного профессионального музыкального образования в настоящее время осложняется рядом проблем. Глубокое исследование данного процесса невозможно без изучения истории становления и развития исполнительских школ, которое, в свою очередь, осуществляется, как правило, с позиций искусствоведения, а не педагогики.

Данное пособие призвано помочь частичному разрешению этого противоречия. С этой целью нами предпринята попытка проследить становление и развитие ряда наиболее крупных российских исполнительских школ XIX и XX вв. в контексте общего процесса развития отечественного музыкального образования, а также выявить основные педагогические принципы и методы, посредством которых в музыкальном образовании были достигнуты высокие результаты.

Для более полного освещения истории российского профессионального музыкального образования необходимо продолжение исследований в данном направлении. Мы надеемся на осуществление этих исследований в других работах

аналогичной направленности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абросимова Т.Н. Музыка в епархиальных училищах // История музыкального образования как наука и как учебная дисциплина: Материалы У междунар. науч. – практ. конф. 1–2 декабря 1999 г. М., 1999.

2. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства: в

3 ч. М., 1967. Ч. 2. М., 1982. Ч. 3.

3. Артынова Л.Л. Страницы истории // Методические записки по вопросам музыкального образования. М., 1966.

4. Баренбойм Л.А. А. Г. Рубинштейн: в 2 т. Л., 1957. Т. 1. Л., 1962. Т. 2.

5. Баренбойм Л.А. В фортепианных классах Ленинградской консерватории. М., 1968.

6. Баренбойм Л.А. Леонид Владимирович Николаев – основатель ленинградской пианистической школы // За полвека: Очерки, статьи, материалы. М., 1989.

7. Баренбойм Л.А. Н.Г. Рубинштейн. М., 1982.

8. Баренбойм Л.А. Фортепианно-педагогические принципы Ф.М.Блуменфельда // За полвека. М., 1989.

9. Баренбойм Л.А. Эмиль Гилельс. М., 1990.

10. Бекман-Щербина Е.А. Мои воспоминания. М., 1982.

11. Бертенсон Н. А. Н.Есипова. М., 1960.

12. Брянцева В.Н. Детство и юность Сергея Рахманинова. М., 1970.

13. Бунин В. С.Е. Фейнберг. М., 1999.

14. Волк П.Л. Государственная система музыкального образования: истоки кризиса // История музыкального образования как наука и как учебная дисциплина: Материалы У междунар. науч. – практ. конф. 1-2 декабря 1999 г. М., 1999.

15. Воспоминания о Московской консерватории / Сост. Е.Н.Алексеева, Г.А. Прибегина. М., 1966.

16. Воспоминания о Софроницком / Под ред. Я.И. Мильштейна. М., 1970.

17. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1966.

18. Выдающиеся советские пианисты-педагоги о фортепианном искусстве. М.; Л., 1966.

19. Гаккель Л.Е. Пианисты // Русская музыка и XX век / Под ред. М.Г.Арановского. М., 1997.

20. Гинзбург Г.Р. Статьи, материалы, воспоминания. М., 1984.

21. Гольденвейзер А. Б. Статьи, материалы, воспоминания. М., 1969.

22. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М., 1938.

23. Григорьев В.Ю. Скрипачи, альтисты и виолончелисты // Русская музыка и XX век. М., 1997.

24. Грум-Гржимайло Т.Н. Конкурс Чайковского: история, лица, события. М., 1997.

25. Грум-Гржимайло Т.Н. Ростропович и его современники. М., 1998.

26. Зауэр Э. Кто меня сделал музыкантом (глава из книги «Мой мир») // Вопросы фортепианного исполнительства. М., 1976. Вып 4.

27. Каузова А. Г. Гуманно-личностный подход и развивающие тенденции в фортепианно-исполнительском обучении // Преподаватель.

1999, N 4: Музыкант-педагог. М., 1999.

28. Коган Л.Б. Воспоминания. Письма. Статьи. Интервью. М., 1987.

29. Крауклис Г.В. Предисловие // Гаал Д.Ш. Лист. М., 1986.

30. Кременштейн Б.Л. Педагогика Г.Г. Нейгауза. М., 1984.

31. Львова Е.И. Выдающиеся советские педагоги-музыканты 30 – 50-х гг. («Московская пианистическая школа») – их принципы и методы преподавания: Автореф. дис … канд. пед. наук. М., 1988.

32. Масловский А. Г. Накануне открытия Московской консерватории (особенности становления инструментального музыкального образования в России в первой половине XIX века) // История музыкального образования как наука и как учебная дисциплина: Материалы У междунар. науч. – практ. конф.

1 – 2 декабря 1999 г. М., 1999.

33. Мариупольская Т.Г. К вопросу об истоках русской пианистической традиции // Там же 34. Мариупольская Т.Г. О традициях русской фортепианной педагогики // Преподаватель. 1999, N 4: Музыкант-педагог. М., 1999. С. 36 – 39.

35. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. М., 1993.

36. Мильштейн Я.И. Генрих Нейгауз. Послесловие // Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1967.

37. Мильштейн Я.И. К.Н. Игумнов. М., 1975.

38. Мильштейн Я.И. К.Н. Игумнов и вопросы фортепианной педагогики // Вопросы фортепианного исполнительства. М., 1965. Вып 1.

39. Могильницкий В.А. Святослав Рихтер. Челябинск, 2000.

40. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1967.

41. Нейгауз Г.Г. Показательный урок и лекция для педагогов.

Беседы с Б.Тепловым и А. Вицинским (стенограммы) // Вопросы фортепианного исполнительства. М., 1976. Вып 4.

42. Нейгауз Г.Г. Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям. М., 1982.

43. Немыкина И.Н. Основы музыкальной педагогики. Екатеринбург, 1993.

44. Николаев А. А. Московская фортепианная школа и ее выдающиеся представители // Вопросы фортепианного исполнительства. М., 1965. Вып 1.

45. Николаева Е.В. Особенности становления музыкального образования в Древней Руси с XI до середины XVII столетия. М., 1998.

46. Николаева Е.В. Примерная программа дисциплины «История отечественного музыкального образования» (с древнейших времен до начала XX столетия)

// Программы для специальности 03.07.00 – музыкальное образование и программ подготовки выпускников высших учебных заведений для получения дополнительной квалификации «Преподаватель», «Преподаватель высшей школы» в области музыкального образования. М., 1997.

47. Николаева Е.В. Становление в России истории музыкального образования как науки и как учебной дисциплины // История музыкального образования как наука и как учебная дисциплина: Материалы У междунар. науч. – практ. конф. 1 – 2 декабря 1999 г. М., 1999.

48. Ойстрах Д.Ф. Воспоминания. Статьи. Интервью. Письма. М., 1978.

49. Равичер Я. В.И.Сафонов. М., 1959.

50. Савшинский С.И. Л.В. Николаев. Л., 1960.

51. Сидельников Л. Чайковский. М., 1998.

52. Федорович Е.Н. Педагогическая деятельность выдающихся российских пианистов. Екатеринбург, 1998.

53. Федорович Е.Н. Пианист Наум Штаркман. Екатеринбург, 1999.

54. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство. М., 1967.

55. Хентова С.М. Ростропович. СПБ., 1993.

56. Хентова С.М. Современная фортепианная педагога и ее мастера // Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве. М.; Л., 1966.

57. Хентова С.М. Эмиль Гилельс. М., 1967.

58. Хлудова Т.А. О педагогике Г.Г. Нейгауза // Вопросы фортепианного исполнительства. М., 1965. Вып. 1.

59. Цыпин Г.М. Исполнитель и техника. М., 1999.

60. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. М., 1984.

61. Цыпин Г.М. Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано. М., 1975.

62. Ямпольский А. И. О методе работы с учащимися // Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики. М., 1967.

notes

*

С 1866 по 1891 гг. в Московской консерватории обучались 7300 учащихся, а окончили ее за это время только 213 человек. В русской дореволюционной прессе (как и в советской) это считалось негативным фактом. Сейчас это видится иначе: не окончившие консерваторию, но прошедшие в ней обучение и испытавшие ее влияние, несомненно, продвигались вперед в своем развитии; диплом же получали действительно достойные, и таким образом сохранялся общий высокий уровень.